



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**«Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ
PROJECT: ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ»**



Προπτυχιακή φοιτήτρια:

Κοσμάνου Ελισάβετ

Επιβλέπουσες καθηγήτριες:

Βασιλάκη Ευγενία, Καλδή Σταυρούλα

ΒΟΛΟΣ 2015

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ
PROJECT: ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ»**

Προπτυχιακή φοιτήτρια:

Κοσμάνου Ελισάβετ

Επιβλέπουσες καθηγήτριες:

Βασιλάκη Ευγενία, Καλδή Σταυρούλα

ΒΟΛΟΣ 2015



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 14600/1
Ημερ. Εισ.: 19-12-2017
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2015
ΚΟΣ

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας, η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των προπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που συνέβαλαν στη διεκπεραίωσή της.

Κατά κύριο λόγο οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Βασιλάκη Ευγενία για την πολύτιμη καθοδήγηση και συμπαράστασή της σε όλη τη διαδικασία εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας. Τις ευχαριστίες μου εκφράζω επίσης στην καθηγήτρια κα Καλδή Σταυρούλα για την σημαντική της βοήθεια ως δεύτερη επιβλέπουσα στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω τη συμφοιτήτρια και φίλη μου Στέλλα Ζαφείρη για την άριστη συνεργασία μας καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της πτυχιακής εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου κι όσους βοήθησαν με οποιονδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωση της παρούσας προσπάθειας.

Περίληψη

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί η συστηματική ανάλυση και ερμηνεία του νοήματος που αποδίδουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μέσα από τα γραπτά αναστοχαστικά τους κείμενα στη διδακτική μέθοδο project. Για την εξυπηρέτηση του εν λόγω σκοπού επιλέχθηκε ως μεθοδολογική προσέγγιση η ανάλυση λόγου. Η συγκεκριμένη μέθοδος συνέβαλε στη διερεύνηση των ιδιαίτερων γλωσσικών επιλογών των υποψήφιων εκπαιδευτικών και στον εντοπισμό μιας σειράς γλωσσικών μοτίβων που φανερώνουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στη μέθοδο project. Η προαναφερθείσα ανάλυση εφαρμόστηκε στα αναστοχαστικά κείμενα σαράντα υποψηφίων εκπαιδευτικών από δύο διαδοχικά έτη, οι οποίοι φοιτούσαν στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Βάσει της ανάλυσης των γραπτών αναστοχαστικών δηλώσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι περισσότεροι συνδέουν τα προβληματικά σημεία της διαδικασίας εφαρμογής του project με δράσεις των μαθητών, καθώς και με ποικίλους απρόβλεπτους παράγοντες της διδασκαλίας. Οι ίδιοι αναλαμβάνουν την ευθύνη ελάχιστων προβληματικών σημείων, ενώ προβάλλονται κυρίως να βιώνουν μια κατάσταση την οποία καλούνται να διαχειριστούν. Αναδεικνύονται συνεπώς ζητήματα κατασκευής και υιοθέτησης επιθυμητών ταυτοτήτων μέσα από την εκάστοτε χρήση της γλώσσας στο πλαίσιο του γραπτού αναστοχασμού.

Λέξεις – κλειδιά: ανάλυση λόγου, γραπτός αναστοχασμός, μέθοδος project, συγγραφικές ταυτότητες, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακες.....	1
Εισαγωγή	2
Κεφάλαιο 1^ο: Η μέθοδος project στην εκπαίδευση.....	6
1.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project.....	6
1.2. Ιστορικές και θεωρητικές θεμελιώσεις της διδακτικής μεθόδου project.	13
1.3. Η διδακτική μέθοδος project στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στην εκπαίδευση των νέων εκπαιδευτικών.	16
Κεφάλαιο 2^ο: Αναστοχασμός και εκπαίδευση εκπαιδευτικών.....	20
2.1. Η πράξη του αναστοχασμού στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών.	20
2.2 Ο γραπτός αναστοχασμός στην εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών: οφέλη και επιφυλάξεις για την αξιολόγησή του.	26
Κεφάλαιο 3^ο: Οι συγγραφικές ταυτότητες των αναστοχαστικών υποκειμένων:	
Ανάλυση λόγου.	31
Κεφάλαιο 4^ο: Επισκόπηση ερευνών	36
Κεφάλαιο 5^ο: Μεθοδολογία έρευνας.....	41
5.1. Μέθοδος	41
5.1. Συμμετέχοντες – Συλλογή δεδομένων.	43
5.1. Διαδικασία.....	45
Κεφάλαιο 6^ο: Αποτελέσματα έρευνας	51
6.1. Σημσιολογικοί ρόλοι γραμματικών υποκειμένων	51
6.2. Σημσιολογικές λειτουργίες ρημάτων και ρηματικών εκφράσεων	62
6.3. Αντιστοιχία γραμματικών υποκειμένων – σημσιολογικών λειτουργιών	68
Κεφάλαιο 7^ο: Συμπεράσματα - Συζήτηση	88
Βιβλιογραφία	97
Παράρτημα	102

Πίνακες

Πίνακας 6.1.1.: Ομαδοποίηση «έμψυχων υποκειμένων	σελ. 52
Πίνακας 6.1.2.: Ομαδοποίηση «άψυχων υποκειμένων»	σελ. 53
Πίνακας 6.2.1.: Κατηγοριοποίηση σημασιολογικών λειτουργιών	σελ. 67
Πίνακας 6.3.1.: Σημασιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «διδασκτικοί στόχοι»	σελ. 69
Πίνακας 6.3.2.: Σημασιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «ενεργητική μαθητική εμπλοκή»	σελ. 69
Πίνακας 6.3.3.: Σημασιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «κατανόηση περιεχομένου»	σελ. 70
Πίνακας 6.3.4.: Σημασιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «μαθητικό ενδιαφέρον»	σελ. 71
Πίνακας 6.3.5.: Σημασιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «τρόπος παρουσίασης του project»	σελ. 72
Πίνακας 6.3.6.: Σημασιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «χρήση μέσων και υλικών»	σελ. 72
Πίνακας 6.3.7.: Σημασιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «χρονικός προγραμματισμός»	σελ. 73
Πίνακας 6.3.8.: Συγκεντρωτικός πίνακας αντιστοιχίας γραμματικών υποκειμένων – σημασιολογικών λειτουργιών	σελ. 74

Εισαγωγή

Προκειμένου να αποφευχθεί μια πιθανή δυσαρμονία μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας, που οδηγεί σε βέβαιη αποτυχία του έργου της αγωγής, το σχολείο οφείλει να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του και να προβεί σε ουσιαστικές, σταδιακές και μεθοδικές αλλαγές που θα συμβαδίζουν με τις ανάγκες της κοινωνίας (Αγγελάκος, 2003· Χρυσafiδης, 2006). Οφείλει με άλλα λόγια να αποδεσμευτεί από συντηρητικές και παρωχημένες απόψεις που ταυτίζουν την μάθηση με τη στείρα μετάδοση και αναπαραγωγή γνώσεων και να προωθήσει αντίθετα την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως αυτή της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων, της συνεργασίας και της αυτενεργού μάθησης, δεξιότητες που συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη του ατόμου στην κοινωνία (Καλδή, 2008). Οι παραπάνω ιδέες αποτελούν την ουσία της διδακτικής μεθόδου project, μια μεθόδου που στοχεύει στην πολύπλευρη καλλιέργεια των δεξιοτήτων του ατόμου μέσα από την διερεύνηση προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν από τα ενδιαφέροντα, τις απορίες και τα βιώματα των παιδιών (Καλδή, 2008· Ματσαγγούρας, 2012· Thomas, 2000).

Παρόλο λοιπόν που οι απαρχές της διδακτικής μεθόδου project τοποθετούνται χρονολογικά αρκετές δεκαετίες πίσω, η συγκεκριμένη μέθοδος εξακολουθεί να απασχολεί τον χώρο της Παιδαγωγικής και να αποτελεί αντικείμενο έντονων συζητήσεων και αντιπαραθέσεων ανάμεσα σε όσους υποστηρίζουν ένθερμα την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στον χώρο της εκπαίδευσης και σε εκείνους, τους λίγο ίσως πιο επιφυλακτικούς, που προτιμούν την ασφάλεια και τη σταθερότητα του συστήματος (Χρυσafiδης, 2006· 2011). Η αξία μάλιστα και η χρησιμότητα της μεθόδου project στη δημιουργία ενός νέου σχολείου προασπίζονται έντονα από τους θεωρητικούς της επιστήμης και ως εκ τούτου η μεθοδολογία του project δε θα μπορούσε παρά να ενταχθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι στην εκπαίδευση των νέων εκπαιδευτικών. Με ορισμένους εν ενεργεία ωστόσο εκπαιδευτικούς να προβάλλουν τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και τις δυσκολίες της σχολικής καθημερινότητας ως εμπόδια στη δυνατότητα εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου (Κοσσυβάκη, 2004), έχει ιδιαίτερη σημασία να μελετηθεί το νόημα που αποδίδουν στη διδακτική μέθοδο project οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που συνιστούν τη μελλοντική γενιά εκπαιδευτικών της χώρας. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι το μέλλον της

εκπαίδευσης στηρίζεται σε ένα σημαντικό βαθμό στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με τους περισσότερους να προβάλλουν στο πρόσωπό τους την ελπίδα για την εφαρμογή καινοτόμων πρωτοβουλιών και δράσεων, θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να διερευνηθεί η στάση τους απέναντι στη διδακτική μέθοδο project, καθώς αυτή πρόκειται να επηρεάσει άμεσα και τη μετέπειτα θέση τους ως εκπαιδευτικών μιας τάξης σχετικά με την εφαρμογή ή όχι της συγκεκριμένης μεθόδου.

Η διαμόρφωση βέβαια μιας ολοκληρωμένης θέσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, υποψήφιων και μη, απέναντι σε οποιαδήποτε διδακτική μέθοδο ή παρέμβαση προϋποθέτει πέρα σαφώς από τη γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου και την εμπειρία εφαρμογής της μεθόδου, το αναπόσπαστο στάδιο του αναστοχασμού, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να εντοπίσει τα οφέλη και κυρίως τα τρωτά σημεία της όποιας μεθόδου στην πράξη, ώστε να αναζητήσει μελλοντικές εφαρμογές και λύσεις (Rodgers, 2002· Boud, 2001). Με άλλα λόγια ικανός εκπαιδευτικός δεν είναι αυτός που είναι σε θέση να εφαρμόσει απλώς μια σειρά από διδακτικές παρεμβάσεις και μεθόδους, αλλά κυρίως αυτός που θα αναστοχαστεί πάνω στη διαδικασία με στόχο τη μελλοντική εξέλιξη και αυτοβελτίωσή του (Ξωχέλλης, 2006). Η σημασία λοιπόν του αναστοχασμού στην εξέλιξη και στη διαμόρφωση πετυχημένων εκπαιδευτικών είναι δεδομένη. Η διαδικασία ωστόσο του αναστοχασμού απαιτεί διδασκαλία και εξάσκηση με στόχο την ανάπτυξη μιας σειράς απαραίτητων δεξιοτήτων (Adler, 1990). Για τον λόγο αυτό η αναστοχαστική πρακτική περιλαμβάνεται πλέον ως διαδικασία στα περισσότερα τμήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Με την κατάλληλη καθοδήγηση οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναστοχαστούν πάνω στις διδασκαλίες τους και να εκφράσουν προφορικά ή γραπτά τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τους προβληματισμούς και τις αντιλήψεις τους.

Το ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι κατά πόσο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, όταν οι αναστοχαστικές τους δηλώσεις πρόκειται να αξιολογηθούν, αντιλαμβάνονται ως σκοπό του αναστοχασμού την μελλοντική τους εξέλιξη ή αντίθετα επιθυμούν απλώς τη θετική επίδραση του αξιολογητή. Αναδύεται συνεπώς το ζήτημα κατασκευής των προβαλλόμενων ταυτοτήτων στο πλαίσιο των αναστοχαστικών κειμένων ανάλογα με τις επιδιώξεις του γράφοντος και τις προσδοκίες της κοινότητας στην οποία λαμβάνει χώρα ο αναστοχασμός (Wharton, 2012).

Τόσο το ζήτημα της διδακτικής μεθόδου project όσο και η αξία της αναστοχαστικής διαδικασίας έχουν διερευνηθεί ως διακριτές θεματικές σε ποικίλες έρευνες της Παιδαγωγικής. Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει μέσα από τα γραπτά αναστοχαστικά κείμενα των υποψηφίων εκπαιδευτικών γλωσσικά μοτίβα που φανερώνουν το νόημα που αποδίδουν οι ίδιοι στη διδακτική μέθοδο project με βάση τη σύντομη αλλά πολύτιμη εμπειρία που απέκτησαν από την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου στο πλαίσιο της δεκαπενθήμερης πρακτικής τους άσκησης στα σχολεία. Ειδικότερα, μέσω της ανάλυσης λόγου που χρησιμοποιείται ως βασική μέθοδος στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται να διερευνηθεί η σχέση της ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών με τις γλωσσικές τους επιλογές, καθώς και το πώς η γλώσσα που χρησιμοποιούν μπορεί να αποκαλύψει βαθύτερες σκέψεις, συναισθήματα, αλλά και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στη μέθοδο project.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται ως εξής: στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθενται τα χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project, η πορεία προς τη θεμελίωση της μεθόδου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και οι συνθήκες εφαρμογής της στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζεται η έννοια του αναστοχασμού, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον γραπτό αναστοχασμό στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η έννοια του γραπτού αναστοχασμού συνδέεται στο τρίτο πλέον κεφάλαιο με τις συγγραφικές ταυτότητες, οι οποίες διαμορφώνονται από τις εκάστοτε γλωσσικές επιλογές των υποψηφίων εκπαιδευτικών και αναλύονται μέσω της μεθόδου ανάλυσης λόγου. Κατόπιν της θεωρητικής προσέγγισης των προαναφερθέντων όρων στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια επισκόπηση προηγούμενων ερευνών και παρατίθενται τα ερευνητικά πορίσματα που αφορούν στη μέθοδο project και στην έννοια του αναστοχασμού στην εκπαίδευση. Με την ολοκλήρωση του τέταρτου κεφαλαίου ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, ενώ ακολουθεί το ερευνητικό μέρος με βασικά κεφάλαια τη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας. Ειδικότερα, στο πέμπτο κεφάλαιο, το κεφάλαιο της μεθοδολογίας, προσδιορίζονται ο σκοπός, η μέθοδος, το δείγμα, καθώς και οι συμμετέχοντες της έρευνας. Ακολουθεί ως αναπόσπαστο κομμάτι της μεθοδολογίας η αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας διεξαγωγής της έρευνας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στο έκτο κεφάλαιο, ενώ ερμηνεύονται και

οδηγούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο. Στις τελευταίες σελίδες της παρούσας εργασίας εντοπίζεται η βιβλιογραφία της έρευνας, καθώς και το παράρτημα με το έντυπο αναστοχασμού που χρησιμοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η μέθοδος project στην εκπαίδευση

1.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project.

Είναι γνωστό ότι διανύουμε μια εποχή, οι συνθήκες της οποίας διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται μέσα από ένα πλέγμα συνεχών αλλαγών σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και οργανωτικό επίπεδο (Αγγελάκος, 2003· Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2002). Οι συνεχείς αλλαγές και ανακατατάξεις αποτελούν κατ' ουσία προσπάθεια του σύγχρονου κόσμου να εναρμονιστεί με τις επιταγές που θέτει ο 21^{ος} αιώνας, βασικά χαρακτηριστικά του οποίου αποτελούν η ρευστότητα, η ετερογένεια και η απροσδιοριστία (Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2002). Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν αποτελούν παρά εκφάνσεις της μετανεωτερικής εποχής, η έναρξη της οποίας τοποθετείται ήδη στις αρχές του 21^{ου} αιώνα (Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2002). Με τη μετάβαση από τη νεωτερική στη μετανεωτερική εποχή δημιουργείται συνεπώς μια νέα τάξη πραγμάτων στις σύγχρονες κοινωνίες με βασικές συνιστώσες τον περιορισμό της εθνικής κυριαρχίας και την κατάργηση των εθνικών συνόρων, την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και άλλων τομέων της κοινωνίας, καθώς και την εκρηκτική ανάπτυξη της τεχνολογίας (τεχνολογική επανάσταση) (Αγγελάκος, 2003· Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2002). Τίθεται λοιπόν αναπόφευκτα το ερώτημα για το ποιες είναι οι απαιτούμενες ικανότητες του ατόμου στον 21^ο αιώνα σε «έναν κόσμο υπερβατικών σημείων, όπου η πραγματικότητα αντικαθίσταται και συγχρόνως η αντικειμενικότητα, η ιεραρχία και η ύπαρξη θεμελιωδών αρχών και αξιών παύουν να υπάρχουν». (Newman & Jonson, 1999: 81, όπ. αναφ. στους Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2002).

Αναμφισβήτητα, παρά την όποια προδιάθεση εμφανίζει το άτομο, οι ικανότητές του σε σημαντικό βαθμό διαμορφώνονται, καλλιεργούνται και ενδυναμώνονται μέσω της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου το παραπάνω ερώτημα μπορεί σαφώς να λάβει προεκτάσεις σχετικά με τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Η προσπάθεια να προσδιορίσουμε ωστόσο το αποτελεσματικό σχολείο κρίνεται ιδιαίτερα επισφαλής, καθώς δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός κανόνας σχετικά με το τι ορίζεται ως αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό, αλλά αντίθετα η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από

«τη συνεχή προσαρμογή στη δυναμική των καιρών και στην αναπτυξιακή πορεία της κάθε χώρας» (Αλαχιώτης, 2002:1). Με άλλα λόγια κοινωνία και σχολείο οφείλουν να βρίσκονται σε μια αρμονική ισορροπία (Χρυσυφίδης, 2006), σε μια δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Για να ανταποκριθεί συνεπώς στις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυδιάστατης κοινωνίας το σχολείο οφείλει να απομακρυνθεί από ένα παρωχημένο μοντέλο γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα που στοχεύει στην παροχή συσσωρευμένων στείρων γνώσεων και στη δημιουργία παθητικών υποκειμένων και να οδηγηθεί προς μια νέα προοδευτική κατεύθυνση που θα έχει ως στόχο τη δημιουργία αυθύπαρκτων ατόμων με κριτική και δημιουργική σκέψη, ικανών να εντοπίζουν και να αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις στο παρόν και στο μέλλον (Ξωχέλλης, 2006· Χρυσυφίδης, 2006· Κοσσυβάκη, 2004). Επομένως, το κέντρο βάρους στο πλαίσιο της προοδευτικής εκπαίδευσης μετατίθεται από τα ειδικά μαθήματα στην καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση της ίδιας της ζωής (Καλδή, 2008· Κοσσυβάκη, 2004). Ως εκ τούτου δεν έχει πλέον σημασία η ποσότητα αλλά η ποιότητα και η προσέγγιση της γνώσης μέσω διερευνητικών και αυτενεργών διαδικασιών μάθησης (Ξωχέλλης, 2006).

Προκειμένου οι παραπάνω στόχοι και οι επιδιώξεις της προοδευτικής εκπαίδευσης να καταστούν υλοποιήσιμοι στη σχολική πραγματικότητα και να μην παραμείνουν σε ένα θεωρητικό ή πόσο μάλλον σε ένα ουτοπικό επίπεδο, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή καινοτόμων μαθητοκεντρικών μεθόδων που προωθούν διαδικασίες ανοιχτής και ευέλικτης μάθησης και μπορούν να λάβουν βιωματικές, διαθεματικές και ομαδοσυνεργατικές προεκτάσεις (Καλδή, 2008). Μία από αυτές είναι σαφώς και η διδακτική μέθοδος project, μια μέθοδος όπου οι μαθητές καλούνται να αυτοδιαχειριστούν τη γνώση σε ένα κλίμα προβληματισμού και να πραγματοποιήσουν συνδέσεις με καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Καλδή, 2008). Παρόλο που η διδακτική μέθοδος project έχει εισαχθεί στον εκπαιδευτικό χώρο ήδη από το 1918 με το ομώνυμο άρθρο του Kilpatrick (Kilpatrick, 1918), εξακολουθεί να βρίσκεται στο προσκήνιο και να απασχολεί ακόμη και σήμερα τον χώρο της Παιδαγωγικής. Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία για τη συγκεκριμένη μέθοδο είναι οι *project – based learning*, *problem- based learning*, ενώ στα ελληνικά οι συγκεκριμένοι όροι έχουν αποδοθεί ως «σχέδια εργασίας», «μέθοδος σχεδίων», «σχέδια δράσης» κλπ. (Ματσαγούρας, 2012). Τόσο στη διεθνή

όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία απαντά συνεπώς μια ποικιλία όρων με τους οποίους αποδίδεται η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος, γεγονός που πιθανόν ξεκινά από τις θεωρητικές αντιφάσεις, στις οποίες φαίνεται να επήλθαν όσοι προσπάθησαν να προσδιορίσουν τη συγκεκριμένη μέθοδο και ενισχύεται από τη μεταφορά του όρου από τη μία γλώσσα στην άλλη (Ματσαγγούρας, 2012).

Ο πρώτος ορισμός δόθηκε από τον Kilpatrick (1918), σύμφωνα με τον οποίο το project ορίζεται επιγραμματικά ως «μια προγραμματισμένη δράση με όλη την καρδιά που εκτελείται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον» (Kilpatrick, 1918:1). Με τον παραπάνω ορισμό δίνεται κυρίως έμφαση στη σκοπιμότητα και στον κοινωνικό χαρακτήρα της δράσης που υλοποιείται στο πλαίσιο ενός project, καθώς και στην ολοκληρωτική εμπλοκή του μαθητή σε αυτή. Σε μια περαιτέρω προσπάθεια οριοθέτησης της διδακτικής μεθόδου project η Καλδή (2008) και ο Thomas (2000) ορίζουν το project ως σύνθετη εργασία διερεύνησης ερωτημάτων και προβλημάτων, που προκύπτουν από τους ίδιους τους μαθητές, η συμμετοχή των οποίων κρίνεται ιδιαίτερα αναγκαία σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής του project (προβληματισμός, προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων, διεξαγωγή δραστηριοτήτων, αξιολόγηση) (Χρυσυφίδης, 2006). Δουλεύοντας μάλιστα οι μαθητές περισσότερο αυτόνομα καταλήγουν στη λύση του αρχικού προβλήματος, που μπορεί να έχει τη μορφή ενός τελικού προϊόντος. Ο Χρυσυφίδης (2006) προσθέτει το στοιχείο της ομαδικής εργασίας στη σχεδίαση και διεξαγωγή του project, ενώ τέλος ο Ματσαγγούρας (2012) ορίζει εκτενέστερα το σχέδιο εργασίας ως:

«οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που στο πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση, και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων, οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων.»
(Ματσαγγούρας, 2012: 221)

Τόσο από τους παραπάνω ορισμούς όσο και γενικότερα από ορισμούς της διεθνούς βιβλιογραφίας που έχουν αποδοθεί στη διδακτική μέθοδο project προκύπτει ότι καθοριστικά κριτήρια για να χαρακτηριστεί μια διδακτική μέθοδος ως project αποτελούν η ύπαρξη μιας προβληματικής κατάστασης, η διερευνητική δράση με καθορισμένη σκοπιμότητα που οδηγεί στην επίλυση του αρχικού προβλήματος, η

ενεργή εμπλοκή και η αυτονομία των μαθητών στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της δράσης και τέλος η σύνδεση με την πραγματικότητα.

Ειδικότερα, σε ένα μεγάλο μέρος της σχετικής με το project βιβλιογραφίας τίθεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική και ωφέλιμη για τους μαθητές διεξαγωγή του η ύπαρξη αυθεντικών καταστάσεων, όπου τόσο το έναυσμα όσο και ο σχεδιασμός της διερευνητικής δράσης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις ανάγκες, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τα βιώματα των ίδιων των μαθητών (Χρυσαιφίδης, 2006· Ματσαγγούρας, 2012). Το project άλλωστε δεν αποτελεί παρά μια διαδικασία αναζήτησης και διερεύνησης προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών, οι οποίες μέσα από μια σχεδιασμένη δράση αναθεωρούνται, ενισχύονται, εμπλουτίζονται και σε κάθε περίπτωση αποκτούν ένα ιδιαίτερο νόημα για τους μαθητές. Γίνεται συνεπώς αντιληπτό ότι στο πλαίσιο της διδακτικής μεθόδου project τίθενται συχνά σε εφαρμογή οι διδακτικές αρχές της βιοματικής μάθησης, η οποία προσπαθεί να «εισαγάγει τον μαθητή στον κόσμο της γνώσης, έχοντας ως σημείο αναφοράς τα βιώματά του» (Χρυσαιφίδης, 2006: 17). Πράγματι, σε μία μέθοδο που βασίζεται κατά κόρον στην ενεργή συμμετοχή και αυτόνομη εμπλοκή των μαθητών, το βίωμα, η εμπειρία, η σύνδεση με την πραγματική ζωή δεν θα μπορούσαν παρά να καταλαμβάνουν κυρίαρχη θέση προκειμένου να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να διαμορφωθεί μια θετική στάση εκ μέρους τους απέναντι στην όλη διαδικασία.

Προς την κατεύθυνση της σύνδεσης της επιστημονικής με τη βιοματική γνώση (Ματσαγγούρας, 2012) κινούνται επίσης και οι προτάσεις που αφορούν το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία τόσο στο πλαίσιο της διδακτικής μεθόδου project όσο και γενικότερα στο πλαίσιο μαθησιακών καταστάσεων, οι οποίες αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μια δυναμική σχέση του υποκειμένου με τον κόσμο, τον εαυτό του και τους άλλους (Δεδούλη, 2003). Για να καταστεί συνεπώς εφικτή η σύνδεση της σχολικής με την εξωσχολική ζωή, που προτείνει η μέθοδος project, απαιτείται το σχολείο να βγει έξω από τη σχολική τάξη (Κοσσυβάκη, 2004), να έρθει σε επαφή με κοινωνικούς φορείς, καθώς επίσης και εξωσχολικοί παράγοντες να εισέλθουν στο σχολείο, ώστε να εντυπωθεί στους μαθητές η ιδέα της κοινωνικής μάθησης, η ιδέα ότι το σχολείο και κατ' επέκταση η μάθηση δεν πορεύονται ανεξάρτητα από την κοινωνία αλλά βρίσκονται σε μια άμεση σχέση και επικοινωνία.

Πέρα από τις βιωματικές δράσεις που μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα project, επιχειρείται συχνά μια διαθεματική προσέγγιση της θεματικής που εξετάζεται. Σύμφωνα με τον Αγγελάκο (2003) χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης αποτελούν πρώτον η ενιαιοποίηση και η ολιστική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και δεύτερον η πρόσκτηση της γνώσης μέσω διερευνητικών και πειραματικών μεθόδων. Η διδακτική μέθοδος project πληροί στις περισσότερες περιπτώσεις το πρώτο χαρακτηριστικό της διαθεματικής προσέγγισης, αφού με στόχο την ολόπλευρη προσέγγιση της προβληματικής κατάστασης που διερευνάται και τον έλεγχο όλων των πιθανών υποθέσεων, κρίνεται συχνά απαραίτητη η προσέγγιση του υπό μελέτη θέματος μέσα από επιμέρους γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται άμεσα με αυτό. Στην προκειμένη περίπτωση η μέθοδος project απομακρύνεται από τον παραδοσιακό – κάθετο χωρισμό του αναλυτικού προγράμματος σε αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα και προβάλλει την ολότητα και την ενότητα ως απαραίτητα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη και ολοκλήρωση του μαθητή (Αγγελάκος, 2003· Ματσαγγούρας, 2012). Όσον αφορά τώρα στο δεύτερο χαρακτηριστικό της διαθεματικής προσέγγισης, αυτό της διερευνητικής και πειραματικής μάθησης, αντιστοιχεί απόλυτα στον ορισμό και στη διαδικασία της διδακτικής μεθόδου project, όπου η λύση της προβληματικής κατάστασης και η κατάκτηση της αλήθειας επιτυγχάνεται μέσω διερευνητικών δραστηριοτήτων με τη χρήση εποπτικού υλικού που στοχεύει στην ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων των μαθητών (Καλδή, 2008· Ματσαγγούρας, 2012). Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι ανεξάρτητα από τις βιωματικές ή διαθεματικές προεκτάσεις που μπορεί να λάβει η μέθοδος project, δεν τίθεται θέμα απόλυτης ταύτισης του project ούτε με τη βιωματική μάθηση, αλλά ούτε και με τη διαθεματικότητα ως τρόπο προσέγγισης της γνώσης.

Μια επιπλέον παράμετρο της μεθόδου project αποτελεί το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο διεξαγωγής του. Στις περισσότερες περιπτώσεις το project υλοποιείται ανά μικρές ομάδες σε ένα πλαίσιο συνεργατικών σχέσεων, όπου απώτερος σκοπός των μαθητών αποτελεί τόσο η κατάκτηση της προσωπικής γνώσης όσο και η συμβολή στη μάθηση των υπολοίπων μελών της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2003). Μέσω της στενής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών αναβαθμίζονται οι διαμαθητικές και οι δασκαλο-μαθητικές σχέσεις (Ματσαγγούρας, 2012) και δημιουργείται στην τάξη ένα ευχάριστο κλίμα αμοιβαίας

αγάπης και εμπιστοσύνης. Ειδικότερα, οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν ομαλά καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής ενός project και συγκεκριμένα να συμφωνήσουν στην από κοινού μελέτη ενός θέματος, στον σχεδιασμό της δράσης, στην υλοποίηση των διερευνητικών δραστηριοτήτων και τέλος στην αξιολόγηση του έργου της ομάδας τους. Μέσω των παραπάνω διαδικασιών οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες γόνιμης επικοινωνίας και διαλόγου, όπως πρακτικές προσεκτικής ακρόασης του συνομιλητή, κριτικής επεξεργασίας και ανάλυσης των απόψεων, ικανότητα διατύπωσης αντεπιχειρημάτων, καθώς επίσης και μια διάθεση συμβιβασμού και συγκατάθεσης σε μια από κοινού συμφωνία με τα μέλη της ομάδας. Όλες οι προαναφερθείσες δεξιότητες κρίνονται απαραίτητες τόσο για την ομαλή διεξαγωγή των διαδικασιών του project, όσο και γενικότερα για την μελλοντική ένταξη των ατόμων στην κοινωνία και την ομαλή συνύπαρξή τους με τα μέλη μιας ομάδας, ενός οργανισμού, της κοινωνίας γενικότερα.

Τα βασικά χαρακτηριστικά και οι διδακτικές αρχές της μεθόδου project που περιγράφηκαν αναλυτικά παραπάνω εντοπίζονται σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής ενός project. Η ακριβής ονομασία και ο διαχωρισμός των φάσεων διαφοροποιούνται στη σχετική με το project βιβλιογραφία. Ωστόσο, όλοι συμφωνούν στα στάδια που πρέπει να περιλαμβάνει ένα project για να χαρακτηριστεί ως τέτοιο. Παρακάτω παρατίθεται ο διαχωρισμός στον οποίο προέβη ο Χρυσυφίδης (2006), ο οποίος εντοπίζει τέσσερις φάσεις διεξαγωγής ενός project και τις κατονομάζει ως εξής: α) προβληματισμός, β) προγραμματισμός διδακτικών δραστηριοτήτων, γ) διεξαγωγή δραστηριοτήτων, δ) αξιολόγηση.

Η πρώτη φάση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες για τον εντοπισμό του προς διερεύνηση θέματος (Χρυσυφίδης, 2006). Ειδικότερα, το θέμα μπορεί, όπως έχει προαναφερθεί, να προκύπτει από τον προσωπικό προβληματισμό ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών, να εντάσσεται στο πλαίσιο ενός γνωστικού αντικείμενου που έλκει την προσοχή και την περιέργεια των μαθητών ή να προτείνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό με σκοπό να κινητοποιήσει μεν την ομάδα (Χρυσυφίδης, 2006), χωρίς όμως διάθεση επιρροής προς την επιλογή ενός συγκεκριμένου θέματος. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την οργάνωση της δράσης με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, ενώ στην τρίτη φάση τίθενται σε εφαρμογή οι προσχεδιασμένες δράσεις με απώτερο σκοπό τη λύση του αρχικού προβλήματος (Χρυσυφίδης, 2006). Με την ολοκλήρωση της τρίτης φάσης οι μαθητές καταλήγουν

σε ένα τελικό προϊόν, το οποίο καλούνται να αξιολογήσουν στην τέταρτη πλέον φάση. Πέρα από την αξιολόγηση του τελικού προϊόντος, στην τέταρτη και τελευταία φάση οι μαθητές καλούνται επίσης να αξιολογήσουν γενικότερα την όλη διαδικασία, τη συνεργασία τους στην ομάδα, να εντοπίσουν τις δυσκολίες που συνάντησαν και να αναζητήσουν τα αίτια. Στο ίδιο αναστοχαστικό πλαίσιο πρέπει ωστόσο να κινηθεί και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος οφείλει να αξιολογεί κάθε φάση της διαδικασίας τόσο ως προς τις μαθητικές ενέργειες, όσο και ως προς την προσωπική του δράση και εμπλοκή στην όλη διαδικασία.

Γενικότερα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο διεξαγωγής project είναι κατά κύριο λόγο συντονιστικός, συμβουλευτικός, επικοινωνιακός (Καλδή, 2008), αλλά εξίσου σημαντικός και ουσιαστικός. Καλείται να αποποιηθεί τον έντονα διδακτικό ρόλο (Katz & Chard, 2004) που του ανατίθεται στο πλαίσιο ενός παραδοσιακού και αναχρονιστικού μοντέλου διδασκαλίας. Παύει να θεωρεί και να προβάλλει τον εαυτό του ως αυθεντία, ως αποκλειστικό μεταφορέα γνώσεων και ιδεολογημάτων (Χρυσafiδης, 2006), ικανό να ελέγχει και να καθορίζει απόλυτα τη ροή της διδασκαλίας. Αντ' αυτού οφείλει να αναλάβει τον ρόλο του συνοδοιπόρου στο ταξίδι διερεύνησης των μαθητών με προορισμό τη γνώση. Από μεταλαμπαδευτή ιδεολογημάτων μετατρέπεται συνεπώς σε βοηθό και συντονιστή της δράσης (Χρυσafiδης, 2006). Συγκεκριμένα, η καθοδήγησή του κρίνεται ιδιαίτερα απαραίτητη στα πρώτα στάδια επιλογής του θέματος και κατάρτισης των σχεδίων εργασίας (Κανάκης, 2006). Όσο η διαδικασία εξελίσσεται, η συμμετοχή του σταδιακά μειώνεται και περιορίζεται σε συμβουλές και παροτρύνσεις, όταν αυτές κρίνονται απαραίτητες (Κανάκης, 2006). Απώτερος σκοπός αποτελεί άλλωστε να καταστεί ο ίδιος όσο το δυνατόν πιο περιττός (Ξωχέλλης, 2006), ώστε να αναπτυχθεί η αυτονομία, η αυτενέργεια, καθώς και το αίσθημα προσωπικής ευθύνης στους μαθητές (Κανάκης, 2006), στοιχεία απαραίτητα για να μάθει ο μαθητής να υπάρχει (Κοσσυβάκη, 2004).

Καταληκτικά, όπως υποστηρίζει ο Χρυσafiδης (2006) η προσπάθεια εφοδιασμού των μαθητών με ένα πλήθος παρωχημένων γνώσεων και ικανοτήτων δεν αποσκοπεί στην απελευθέρωση του ατόμου, αλλά στην ένταξή του στην ισχύουσα κατάσταση. Αν ωστόσο απώτερος σκοπός της παιδείας αποτελεί η δημιουργία απελευθερωμένων, κριτικά σκεπτόμενων ατόμων, τότε το σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει στους μαθητές δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ικανότητες εντοπισμού και

επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας (Καλδή, 2008), αυτομόρφωσης και αυτοπειθαρχίας (Κανάκης, 2006). Στην καλλιέργεια όλων των παραπάνω δεξιοτήτων συμβάλλει αναμφίβολα η διδακτική μέθοδος project. Πόσο έτοιμη είναι ωστόσο η σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση να απομακρυνθεί από έναν παραδοσιακό τύπο σχολείου και να κατευθυνθεί προς μια προοδευτική κατεύθυνση με την εφαρμογή ανάλογων μαθητοκεντρικών μεθόδων μη παραδοσιακής διδασκαλίας;

1.2 Ιστορικές και θεωρητικές θεμελιώσεις της διδακτικής μεθόδου project.

Η προέλευση της μεθόδου project τοποθετείται χρονολογικά αρκετές εκατοντάδες χρόνια πίσω, όταν ήδη από τον 18^ο αιώνα φαίνεται να αποτέλεσε μέρος της εκπαίδευσης των πολυτεχνικών σχολών (Γρόλλιος, 2005). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσαν οι αρχιτεκτονικές σχολές της Ιταλίας, όπου για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκαν τα λεγόμενα *progetti* (projects) (Γρόλλιος, 2005). Πρόκειται για μια εμβρυική εμφάνιση του όρου project, το περιεχόμενο του οποίου όμως απέχει σημαντικά από το νόημα που προσλαμβάνει ο συγκεκριμένος όρος σήμερα στον χώρο της Παιδαγωγικής.

Λίγο αργότερα, ο παιδαγωγός Richards θα είναι ο πρώτος που θα χρησιμοποιήσει τον όρο project για να περιγράψει τη διδασκαλία της χειρωνακτικής εργασίας (Frey, 1986). Υποστηρίζει συγκεκριμένα ότι τα παιδιά, προτού εργαστούν με τεχνητά μέρη, θα έπρεπε να εργαστούν με φυσικά σύνολα, ώστε να επιλύουν συγκεκριμένα προβλήματα που εντοπίζουν στην εργασία τους (Γρόλλιος, 2005). Πράγματι, η μέθοδος των projects προσελκύει σταδιακά όλο και περισσότερο οπαδούς, αλλά περιορίζεται προς το παρόν στον τομέα της χειρωνακτικής εργασίας και των βιομηχανικών τεχνών (Γρόλλιος, 2005).

Στον χώρο της Παιδαγωγικής το project με τη σημερινή του έννοια εμφανίζεται κατά κύριο λόγο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Helm & Katz, 2002). Βασικός εμπνευστής της μεθόδου project θεωρείται ο J. Dewey (Katz & Chard, 2004). Ο J. Dewey υπήρξε θεμελιωτής του Σχολείου Εργασίας και του Κινήματος της Νέας Αγωγής (Houssaye, 2000). Η εκπαιδευτική και φιλοσοφική του σκέψη επηρεάστηκε ιδιαίτερα από τον αμερικανικό πραγματισμό (Χρυσυφίδης, 2006· Κανάκης, 2006), τη φιλοσοφική εκείνη κίνηση, σύμφωνα με την οποία η πράξη έχει προτεραιότητα έναντι της θεωρίας, καθώς και η εμπειρία έναντι των

αμετάβλητων αρχών (Σφενδόνη – Μέντζου, 2003) . Φανερά επηρεασμένος ο Dewey από τη φιλοσοφική αυτή κίνηση εισαγάγει στην παιδαγωγική του φιλοσοφία την έννοια της εμπειρίας και του βιώματος (Ιππέκη, 2009· Κανάκης, 2006). Σύμφωνα πάντα με τον Dewey, η εμπειρία αποτελεί κινητήριο δύναμη του ατόμου για την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωσή του (Ιππέκη, 2009). Συγκεκριμένα, το άτομο μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον υποβάλλει τις υπάρχουσες εμπειρίες του σε μια διαδικασία διερεύνησης και ανασυγκρότησης (Κανάκης, 2006) και οδηγείται σταδιακά στη διαμόρφωση νέων εμπειριών, που αποτελούν την ουσία της μάθησης και της γνώσης.

Οι παιδαγωγικές ιδέες του Dewey για τη σύνδεση της μάθησης με την εμπειρία αντικατοπτρίζονται σε μεγάλο βαθμό στη μέθοδο project, όπου το βίωμα και οι προσωπικές ανάγκες των μαθητών ενεργοποιούν και καθορίζουν τη μετέπειτα διερευνητική δράση. Με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο Dewey θέτει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα στηριχτεί αργότερα ο Kilpatrick, για να περιγράψει ακριβέστερα τη μέθοδο του project (Katz & Chard 2004).

Ο Kilpatrick, μαθητής και αργότερα συνάδελφος του Dewey (Κανάκης, 2006) είναι εκείνος που χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο project και τον καθιέρωσε στον χώρο της Παιδαγωγικής (Ιππέκη, 2009). Επηρεασμένος από τις ιδέες του δασκάλου του, προχώρησε τον Ιούλιο του 1918 στη δημοσίευση του άρθρου του «The Project Method», όπου για πρώτη φορά ορίζεται η μέθοδος project ως «προγραμματισμένη δράση που γίνεται με όλη την καρδιά μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον» (Kilpatrick, 1918:1). Στο συγκεκριμένο άρθρο ο Kilpatrick τονίζει ιδιαίτερα την κοινωνική σκοπιμότητα της μεθόδου (Κανάκης, 2006), ενώ αξιοποιώντας τους ψυχολογικούς νόμους του Thorndike επιδιώκει να στηρίξει και να τεκμηριώσει επιστημονικά την παιδαγωγική αξία της συγκεκριμένης μεθόδου στην προσπάθεια οικοδόμησης μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Γρόλλιος, 2005). Μέσω του συγκεκριμένου άρθρου λοιπόν η μέθοδος του project αποκτά ένα επιστημονικό κύρος και ένα ευρύτερο σαφώς περιεχόμενο από εκείνο που του είχε αποδοθεί στο πλαίσιο της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης (Γρόλλιος, 2005).

Αμέσως μετά τη δημοσίευση του άρθρου του Kilpatrick, θα σημειωθεί ένα αυξημένο ενδιαφέρον και μια κατακόρυφη αύξηση των δημοσιεύσεων που αφορούν το project (Γρόλλιος, 2005). Ωστόσο, το ενδιαφέρον αυτό δε θα διαρκέσει για πολύ,

αφού ήδη από τη δεκαετία του 1920 η μέθοδος project θα πέσει στην αφάνεια λόγω των πολιτικών και κοινωνικών αναταράξεων (Χρυσafiδης, 2011). Συγκεκριμένα, οι ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονται λόγω του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και κατ' επέκταση του ανταγωνισμού της Δύσης με την Ανατολή, προτάσσουν ως επιτακτική ανάγκη την επίδοση των μαθητών έναντι μιας δημοκρατικής αγωγής που οδηγεί στην ουσιαστική μάθηση (Χρυσafiδης, 2011). Για τον λόγο αυτό η μέθοδος project για αρκετές δεκαετίες εγκαταλείπεται πλέον σε παγκόσμια κλίμακα (Χρυσafiδης, 2011).

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 λόγω των κοινωνικών αναταραχών με αποκορύφωμα αυτές στο Παρίσι τον Μάιο του 1968 γεννιέται ένας γενικότερος προβληματισμός για τις πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες (Χρυσafiδης, 2011). Σε μια εποχή λοιπόν αμφισβήτησης και χειραφέτησης προωθήθηκαν στην Παιδαγωγική μέθοδοι και θεωρίες που προβάλλουν διαδικασίες επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης προς μία κατεύθυνση αλλαγής των υπαρχουσών κοινωνικών δομών (Χρυσafiδης, 2006, 2011). Η μέθοδος project φαίνεται να ανταποκρίνεται στα αιτήματα της εποχής και ως εκ τούτου προβάλλεται ως πιθανή λύση. Επανέρχεται λοιπόν όχι μόνο στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στα εκπαιδευτικά συστήματα της δυτικής Ευρώπης (Helm & Katz, 2002).

Έκτοτε και μέχρι σήμερα η μέθοδος project κερδίζει σταδιακά όλο και μεγαλύτερο έδαφος στον χώρο της εκπαίδευσης. Τα αίτια για ακόμη μια φορά μπορούν να αναζητηθούν στις συνθήκες της σύγχρονης εποχής. Η ρευστότητα και η αβεβαιότητα των ημερών καθιστούν αναγκαία τη διαμόρφωση αυτόνομων και απελευθερωμένων υποκείμενων, ικανών να αναλαμβάνουν δράση και να διαχειρίζονται κατάλληλα τη γνώση, ώστε να ανταποκριθούν στις συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές σε κάθε τομέα. Η επιστημονική, τεχνολογική, κοινωνική εξέλιξη δε θα μπορούσε άλλωστε να μη συμβαδίσει με μια ανάλογη εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της εξέλιξης αυτής προωθούνται λοιπόν μέθοδοι με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, όπως η μέθοδος project, η οποία προάγει την αυτόνομη και διερευνητική δράση των μαθητών. Τα οφέλη και τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου έναντι της παραδοσιακής, μετωπικής διδασκαλίας τείνουν να αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο σε διεθνές επίπεδο και για τον λόγο αυτό έχει ενταχθεί πλέον στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο ως ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο.

1.3 Η διδακτική μέθοδος project στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στην εκπαίδευση των νέων εκπαιδευτικών.

Οι προβληματισμοί και οι προκλήσεις που θέτουν τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής, όπως η παγκοσμιοποίηση και η συνεπαγόμενη αύξηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, η κρίσιμη κατάσταση του περιβάλλοντος, η πολύτιμη αλλά εκρηκτική τεχνολογική εξέλιξη οδηγούν τους αρμόδιους φορείς της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα συνεχή κύκλο διαλόγων και διαπραγματεύσεων σχετικά με την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αλαχιώτης, 2001). Στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα αναθεωρούνται, νέα τίθενται σε εφαρμογή και άλλα βρίσκονται σε ένα πιλοτικό στάδιο εφαρμογής (Μπερέρης, 2005) με στόχο τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτική πρότασης που θα θέτει στο επίκεντρο την ολόπλευρη καλλιέργεια και ανάπτυξη του μαθητή. Στο πλαίσιο κάθε συστήματος και μοντέλου σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη του παραπάνω στόχου αποτελεί σαφώς και η διδακτική μέθοδος project, μια μέθοδος που προωθεί μια «γνωστικά, συναισθηματικά και πρακτικά προσανατολισμένη μάθηση» (Κοσσυβάκη, 2004: 449).

Η μέθοδος project σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2012) δε συνιστά καινοτομία στην περίπτωση της Ελλάδας, αφού δείγματα εφαρμογής project εμφανίζονται ήδη από την εποχή της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας (ΕΣΔ), χωρίς ωστόσο να τίθεται θέμα ταύτισης της ΕΣΔ και της μεθόδου project (Χρυσafiδης, 2006). Η χρήση λοιπόν του project περιορίζεται σε ένα αμελητέο τότε ποσοστό και αντιμετωπίζεται ως μια προοδευτική διδακτική δράση ορισμένων πρωτοπόρων εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2012).

Νέα ώθηση στην εφαρμογή της μεθόδου δίνεται κυρίως μέσω της εισαγωγής στην ελληνική εκπαίδευση καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων, τα οποία στοχεύουν αφενός στην προώθηση διερευνητικών και ομαδοσυνεργατικών δράσεων και αφετέρου στην ολόπλευρη καλλιέργεια γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή (Σπυροπούλου κ. συν., 2008). Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων αποτελούν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Θέματα και Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες, καθώς και Ευρωπαϊκά Προγράμματα, όπως το πρόγραμμα «Σωκράτης» (Comenius, Erasmus, Leonardo, Grundtvig), τα οποία εισήχθησαν στην ελληνική εκπαίδευση στα τέλη της δεκαετίας του '80 και ως επί το πλείστον στη δεκαετία του '90 (Σπυροπούλου κ. συν.,

2008). Στο πλαίσιο των παραπάνω προγραμμάτων, τα οποία ενθάρρυναν νέες μαθητοκεντρικές διαδικασίες μάθησης, προωθήθηκε εν μέρει και η διδακτική μέθοδος project (Ματσαγγούρας, 2012). Ωστόσο, τόσο τα προγράμματα αυτά όσο και κατ' επέκταση η μέθοδος project δεν είχαν βρει ακόμη την επιθυμητή αποδοχή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Χρυσυφίδης, 2011· Σπυροπούλου κ. συν., 2008). Ως βασικότεροι λόγοι για τη μη επιθυμητή ανταπόκριση θεωρήθηκαν η έλλειψη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η ελλιπής χρηματοδότηση και κυρίως το κλειστού τύπου Αναλυτικό Πρόγραμμα που ισχύει στη χώρα μας (Σπυροπούλου κ. συν., 2008· Κοσσυβάκη, 2004). Ειδικότερα, πρόκειται για έναν τύπο προγράμματος με μια πολύ κλειστή πορεία δράσης, όπου τόσο οι διδακτικοί στόχοι όσο και η πορεία του μαθήματος περιγράφονται λεπτομερώς, μην αφήνοντας περιθώρια ελευθερίας στον εκπαιδευτικό για την εισαγωγή ευέλικτων διαδικασιών μάθησης της ανοιχτής παιδαγωγικής (Χρυσυφίδης, 2006· Κοσσυβάκη, 2004).

Οι παραπάνω ανασταλτικοί παράγοντες για την προώθηση των καινοτόμων δράσεων και κατ' επέκταση της μεθόδου project άρχισαν σταδιακά να ανατρέπονται με την περισσότερο μεθοδική και οργανωμένη εισαγωγή προγραμμάτων, όπως αυτό της Ευέλικτης Ζώνης. Η Ευέλικτη Ζώνη αποτέλεσε πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή από το 2001 έως το 2004 (Σπυροπούλου κ. συν., 2008). Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της εφαρμογής προτάθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο Υ.Π.Ε.Π.Θ η ένταξή της στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Σπυροπούλου κ. συν., 2008), όπως πράγματι συνέβη με την Ευέλικτη Ζώνη να καταλαμβάνει πλέον από δύο έως τέσσερις ώρες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ανάμεσα στους στόχους που αναφέρονται στον Οδηγό που σχεδίασε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης συγκαταλέγονται η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την πραγματική ζωή, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, η προώθηση της αυτορυθμιζόμενης και δια βίου μάθησης, καθώς και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Υ.Π.Ε.Π.Θ, 2001). Η γενικότερη φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά της μεθόδου project ανταποκρίνονται συνεπώς στις επιδιώξεις της Ευέλικτης Ζώνης και γι' αυτό άλλωστε το project θεωρείται βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων της (Ματσαγγούρας, 2012· Αλαχιώτης, 2002· Σπυροπούλου κ. συν., 2008· Υ.Π.Ε.Π.Θ, 2001). Αναμφισβήτητα λοιπόν μέσω της Ευέλικτης Ζώνης προωθήθηκε σημαντικά η εφαρμογή της μεθόδου project (Ματσαγγούρας, 2012·

Καλδή, 2008), γεγονός που αποδεικνύεται και από τον εμπλουτισμό του Οδηγού της Ευέλικτης Ζώνης με σχέδια εργασίας (projects) (Αλαχιώτης, 2002).

Πέρα όμως από την Ευέλικτη Ζώνη σημαντική ώθηση στη χρήση της μεθόδου project έδωσε και το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) (Ματσαγγούρας, 2012). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ αποτέλεσε πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για μία διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που θα βοηθήσει τον μαθητή να σχηματίσει μια ενιαία εικόνα της πραγματικότητας με απώτερο σκοπό να διαμορφώσει την προσωπική του αντίληψη και κοσμοθεωρία (Αγγελάκος, 2003· Αλαχιώτης, 2002). Μέσω της διαθεματικής προσέγγισης δεν καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων (Αλαχιώτης, 2002), αλλά αντίθετα επιδιώκεται μια εξισορρόπηση ανάμεσα στον διαχωρισμό των γνωστικών αντικειμένων και στη διαθεματική οργάνωση της διδασκαλίας, προκειμένου ο μαθητής να αφομοιώσει πλήρως το περιεχόμενό της (Μακρή – Μπότσαρη, 2005). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Αλαχιώτη (2002) «η διαθεματική αυτή προσέγγιση δεν μπορεί παρά να υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης» (Αλαχιώτης, 2001:4), όπως είναι η μέθοδος project.

Βάσει των παραπάνω προκύπτει ότι η μέθοδος project γενικεύτηκε στην ελληνική εκπαίδευση μέσω της Ευέλικτης Ζώνης και του Δ.Ε.Π.Π.Σ (Ματσαγγούρας, 2012· Καλδή, 2008). Παρόλα αυτά, ακόμη και σήμερα εξακολουθούν να υπάρχουν κάποιες επιφυλάξεις, οι οποίες σχετίζονται με την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φιλοσοφία της Ευέλικτης Ζώνης και τη μεθοδολογία του project, την αδυναμία κάλυψης της διδακτέας ύλης λόγω της μείωσης των διδακτικών ωρών κάποιων μαθημάτων, καθώς επίσης και με την αδυναμία επικοινωνιακής αξιολόγησης της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της μεθόδου (Σπυροπούλου κ. συν., 2008).

Τίθενται συνεπώς δύο σοβαρά ζητήματα, πρώτον το ζήτημα της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης των νέων εκπαιδευτικών πάνω σε τέτοιου τύπου μεθόδους και δράσεις και δεύτερον η αποτίμηση των αποτελεσμάτων μιας καινοτομικής δράσης ή μεθόδου (Σπυροπούλου κ. συν., 2008). Και τα δύο προαναφερθέντα ζητήματα περικλείουν τον παράγοντα «εκπαιδευτικός» ως έναν δυναμικό παράγοντα στην εισαγωγή κάθε καινοτομικής δράσης στην εκπαιδευτική πράξη (Σπυροπούλου κ. συν., 2008). Με άλλα λόγια, η αντίληψη ενός εκπαιδευτικού για μια διδακτική

μέθοδο καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη διδακτική του δράση, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει καθοριστικά τα αποτελέσματα της μεθόδου.

Η στάση ενός εκπαιδευτικού απέναντι σε κάθε πρόταση, μέθοδο, δράση εξαρτάται σημαντικά από την εκπαίδευση που έχει λάβει. Όσο περισσότερο καταρτισμένος και ενημερωμένος είναι τόσο ενισχύεται η αυτοαντίληψη και η αυτοπεποίθησή του, ώστε να είναι θετικά διακείμενος απέναντι σε μη παραδοσιακές μεθόδους, όπως το project. Αντίθετα, σε περίπτωση ελλιπούς εκπαίδευσης είναι πολύ πιθανό να νιώθει ανέτοιμος και ανεπαρκής και κατά συνέπεια να τηρεί μια πιο επιφυλακτική, αν όχι επικριτική στάση απέναντι σε τέτοιες μεθόδους. Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ως επιτακτική ανάγκη η εκπαίδευση των νέων εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους καινοτόμες δράσεις, ώστε να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θέτει η κοινωνία για τη σύγχρονη εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2006). Για τον λόγο αυτό άλλωστε φαίνεται να προωθείται πλέον στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ένα πιο σύγχρονο μοντέλο, αυτό της διερευνητικής προσέγγισης, το οποίο στοχεύει στην προετοιμασία ενημερωμένων και κριτικά σκεπτόμενων εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι ανοιχτοί στην εισαγωγή και στη διαμόρφωση καινοτομιών στην εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2006). Στο πλαίσιο του σύγχρονου αυτού μοντέλου εκπαίδευσης διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι, όπως η μέθοδος project, περιλαμβάνεται πλέον στην εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα περισσότερα Παιδαγωγικά Τμήματα.

Πέρα όμως από την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, απαραίτητη για την προώθηση της μεθόδου project κρίνεται και μια γενικότερη αναθεώρηση παρωχημένων ιδεών και αντιλήψεων σχετικά με πεπερασμένες πρακτικές διδασκαλίας. Για να καταστεί αυτό δυνατό οι υποψήφιοι και οι ενεργεία εκπαιδευτικοί οφείλουν να προβούν σε μια αναστοχαστική διαδικασία με σκοπό την ουσιαστική αποτίμηση της μεθόδου και τη διαμόρφωση συνεπώς μια τεκμηριωμένης αντίληψης και στάσης απέναντι στη μέθοδο project.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Αναστοχασμός και εκπαίδευση εκπαιδευτικών

2.1. Η πράξη του αναστοχασμού στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Ο συνεχής επαναπροσδιορισμός των κοινωνικών δομών και συνθηκών συνεπάγεται μεταβολές στη σκοποθεσία και στο δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο ενός ρευστού και συνεχώς εξελισσόμενου κόσμου, ο εκπαιδευτικός καλείται συνεπώς να συμβιβάσει τη συνέχεια με την αλλαγή (Ξωχέλλης, 2006). Καλείται με άλλα λόγια αφενός να προωθήσει μια σύνδεση με το χτες με στόχο την πολιτική, κοινωνική, ιστορική συνέχεια ενός έθνους και αφετέρου να συμβαδίσει και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που θέτουν τα σύγχρονα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα. Για την εκπλήρωση του δυσυπόστατου αυτού ρόλου απαιτείται συνεπώς ένα πρότυπο εκπαιδευτικού που θα συνδυάζει τη γνώση και την επιστημονική κατάρτιση με μια κριτική διάθεση, με μια αναστοχαστική δηλαδή ικανότητα πάνω στο έργο και στα αποτελέσματά του προς το κοινό όφελος των μαθητών και του ίδιου (Ξωχέλλης, 2006).

Το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού ως υποκειμένου ικανού να προβληματίζεται και να αντιμετωπίζει διλήμματα, να αμφισβητεί κοινότυπες πρακτικές και να οδηγείται στην αποτελεσματική λήψη αποφάσεων λαμβάνει όλο και μεγαλύτερη αποδοχή τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αποτελώντας πλέον κοινό τόπο στα προγράμματα εκπαίδευσης και προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013). Ήδη από τον 20^ο αιώνα ο Dewey τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία της αναστοχαστικής σκέψης ως προϋπόθεσης της λογικής και αποτελεσματικής ενέργειας (Pedro, 2005). Επεκτείνοντας την παραπάνω πεποίθησή του, υποστήριξε μάλιστα ότι πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης των νέων εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί η διαμόρφωση υποκειμένων ικανών να αναστοχάζονται για τις διδακτικές τους ενέργειες (Tsangaridou & O'Sullivan, 1994). Νέα ώθηση στην αναστοχαστική πρακτική έδωσε το 1987 ο Schon, ο οποίος προχώρησε σε μια πιο εμπειριστατωμένη προσέγγιση του όρου και τον καθιέρωσε επισήμως στον χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Ferraro, 2000· Minott, 2008· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013). Παρά λοιπόν τους όποιους αρχικούς προβληματισμούς για το κατά πόσο ο αναστοχασμός

συνιστά δεξιότητα που χρήζει διδασκαλίας ή αντίθετα μια έμφυτη τάση που ενεργοποιείται από εσωτερικά κίνητρα του ατόμου (Yesilbursa, 2011), σημερινά δεδομένα ερευνών καθιστούν απαραίτητη την καθοδήγηση και την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των αναστοχαστικών τους δεξιοτήτων (Tsangaridou & O'Sullivan, 1994· Halim, Buang & Meerah, 2010). Ωστόσο, η διδασκαλία του αναστοχασμού φαίνεται να παραμένει ένα προβληματικό σημείο λόγω κυρίως της αδυναμίας πλήρους αποσαφήνισης της έννοιας της αναστοχαστικής σκέψης, καθώς και λόγω της έλλειψης σαφών κριτηρίων για την αξιολόγησή της (Lee, 2005· Parsons & Stephenson, 2005). Προκύπτει συνεπώς η ανάγκη για έναν σαφή ορισμό του αναστοχασμού, αφού παρά την έμφαση που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στην ενίσχυσή του, εξακολουθεί να παραμένει μια προβληματική έννοια (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

Προς αυτήν την κατεύθυνση εννοιολόγησης του αναστοχασμού σημαντική υπήρξε η συνεισφορά του Dewey και του Schon. Σύμφωνα με τον Dewey ο αναστοχασμός συνιστά έναν τρόπο ενεργητικής, συνεχούς και προσεκτικής σκέψης και επεξεργασίας κάθε άποψης ή κάθε είδους γνώσης με την παράλληλη αξιοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών (Lee, 2005· Thomas, 2000). Για να προσδιοριστεί μάλιστα ένα είδος σκέψης ως αναστοχαστικό, ο Dewey θέτει ως κριτήρια τη νοηματοδότηση μιας εμπειρίας μέσα από έναν συστηματικό, άκαμπτο και καθορισμένο τρόπο σκέψης που λαμβάνει χώρα σε αλληλεπίδραση συνήθως με τους άλλους και οδηγεί στη βελτίωση τόσο του εαυτού όσο και των άλλων (Rodgers, 2002). Ο Schon αντιλαμβάνεται τον αναστοχασμό ως μια σκόπιμη και συστηματική διερεύνηση της διδακτικής πράξης που συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό προβληματικών καταστάσεων και στη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων (Thomas, 2000). Γενικότερα, ο αναστοχασμός θα μπορούσε να οριστεί ως μια διαδικασία ανάλυσης και νοηματοδότησης της διδασκαλίας, η οποία διενεργείται συνήθως από μια προβληματική κατάσταση και αποσκοπεί μέσα από τις φάσεις της περιγραφής, της επανεξέτασης και της ερμηνείας αυτής της κατάστασης στην αναθεώρηση πρακτικών και αντιλήψεων και στην ανάληψη νέας δράσης (Lee, 2005· Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013). Υπό αυτήν την έννοια ο αναστοχασμός βοηθά σημαντικά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τη φύση της διδασκαλίας, καθώς και τις προσωπικές τους απόψεις (Lee, 2005), αποτελώντας κατ' ουσία «μια διδασκαλία για την ίδια τη διδασκαλία». (Loughran, 2002: 33).

Βασικό στοιχείο της αναστοχαστικής διαδικασίας, όπως προκύπτει, από τους παραπάνω ορισμούς συνιστά η έννοια του προβλήματος (Loughran, 2002·Parsons & Stephenson, 2005), η οποία ορίζεται διαφορετικά ανάλογα με το πλαίσιο και το αναστοχαστικό υποκείμενο. Γενικότερα, πρόβλημα στο πλαίσιο της αναστοχαστικής πρακτικής συνιστά κάθε κατάσταση που αντιβαίνει στις προσδοκίες του ατόμου (Schon, 1983) και ενεργοποιεί διαδικασίες αμφισβήτησης και προβληματισμού με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Συγκεκριμένα, στη διδασκαλία το πρόβλημα δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την αποτυχία μιας διδακτικής πρακτικής, αλλά μπορεί να εδράζεται σε καταστάσεις ρουτίνας, οι οποίες ωστόσο χρειάζεται να επανεξεταστούν και να αναθεωρηθούν προς μια κατεύθυνση βελτίωσης της διδακτικής πράξης (Loughran, 2002). Προκειμένου ωστόσο να εμπλακεί ο υποψήφιος εκπαιδευτικός στην αναστοχαστική διαδικασία, δεν αρκεί απλώς η ύπαρξη ενός προβλήματος, αλλά η αναγνώριση της προβληματικής κατάστασης από τον ίδιο (Loughran, 2002).

Όπως υποστηρίζει ο Schon, ο αναστοχασμός περιλαμβάνει την ανακατασκευή της εμπειρίας και την ικανότητα του ατόμου να προβληματίζεται πάνω στη διδακτική πράξη (Adler, 1990). Πέρα λοιπόν από την έννοια του προβλήματος, σημαντική θέση στην αναστοχαστική διαδικασία κατέχει και η έννοια της εμπειρίας. Ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της εμπειρίας ως μέσο προώθησης της μάθησης του ατόμου δίνεται από τον Dewey, ο οποίος συγκαταλέγει ανάμεσα στα κριτήρια της αναστοχαστικής διαδικασίας αυτό της νοηματοδότησης και της σύνδεσης των εμπειριών του ατόμου, με απώτερο στόχο την κατάκτηση της νέας γνώσης (Rodgers, 2002). Ειδικότερα, ο Dewey εντοπίζει ως βασικά στοιχεία της εμπειρίας αφενός την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον εαυτό του, με μια ιδέα και με το περιβάλλον γενικότερα και αφετέρου το στοιχείο της συνέχειας, τη σύνδεση δηλαδή και την ένταξη προϋπαρχουσών και νέων εμπειριών σε ένα ενιαίο πλαίσιο, το οποίο προωθεί τη μάθηση και την κατανόηση του ατόμου (Rodgers, 2002· Doud, 2001). Με βάση τα παραπάνω, γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι προγενέστερες εμπειρίες του ατόμου επηρεάζουν την πορεία της αναστοχαστικής του σκέψης, η οποία συνίσταται στην επεξεργασία μιας νέας, ακατέργαστης εμπειρίας που θα οδηγήσει σε μια κατάλληλα αξιοποιήσιμη πληροφορία στη διδακτική πράξη (Boud, 2001). Με άλλα λόγια, ο αναστοχασμός επηρεάζεται από προηγούμενες εμπειρίες και οδηγεί στη διαμόρφωση νέων εμπειριών.

Η γνώση που προέκυψε, όπως προαναφέρθηκε, μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, δεν παραμένει σε ένα θεωρητικό επίπεδο, αλλά τίθεται σε εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη (Rodgers, 2002). Όση αξία επομένως έχει η διαδικασία του αναστοχασμού, τόση αξία έχει και το τελικό αποτέλεσμά του που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να μετουσιώσει στην εκπαιδευτική πράξη τη γνώση που απέκτησε. Η διαδικασία λοιπόν του αναστοχασμού ξεκινά από τον εντοπισμό του προβλήματος και διέρχεται μέσα από τις φάσεις περιγραφής, ανάλυσης, διατύπωσης και δοκιμής υποθέσεων για να καταλήξει στη μάθηση και στη νέα δράση (Parsons & Stephenson, 2005). Κάθε φορά που ο αναστοχασμός ολοκληρώνεται σε μια νέα δράση ξεκινά ένας νέος κύκλος αναστοχαστικών διεργασιών με βάση τα νέα ερωτήματα και τις νέες ιδέες που προκύπτουν. Ο αναστοχασμός αποτελεί συνεπώς μια κυκλική διαδικασία (Rodgers, 2002· Lee, 2005), αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και του έργου του εκπαιδευτικού με στόχο την επαγγελματική του εξέλιξη και τη βελτίωση της διδακτικής πράξης (Husu, Toom & Patrikainen, 2008· Minott, 2008)

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι για να οδηγηθεί ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός στην ανάληψη δράσης θα πρέπει να έχει φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο αναστοχασμού. Γενικότερα, στη διεθνή βιβλιογραφία απαντούν διάφορες κατηγοριοποιήσεις των ειδών και των επιπέδων της αναστοχαστικής σκέψης. Ορισμένες ταξινομήσεις του είδους του αναστοχασμού αφορούν το χρονικό πλαίσιο στο οποίο αυτός διενεργείται. Πρώτος, ο Schon (1983) εισήγαγε τη διάκριση του αναστοχασμού με βάση το χρονικό πλαίσιο σε αναστοχασμό που λαμβάνει χώρα κατά τη διδασκαλία (*reflection in action*) και μετά τη διδασκαλία (*reflection on action*). Το 1995 ο Eraut (όπως αναφ. στους Husu, Toom & Patrikainen, 2008) πρόσθεσε στη διάκριση του Schon μια τρίτη διάσταση, που αφορά τον αναστοχασμό για την πράξη (*reflection for action*). Προς την κατεύθυνση αυτή κινήθηκε και ο Boud (2001), ο οποίος με βάση το χρονικό πλαίσιο διακρίνει τρία είδη αναστοχασμού, τον προβλεπτικό (*reflection in anticipation of events*) που προηγείται της εκπαιδευτικής πράξης και αφορά τη διερεύνηση των στόχων και των προσδοκιών του εκπαιδευτικού, τον συγχρονικό (*reflection in the midst of action*) που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για την ανάληψη άμεσης δράσης και τη διαχείριση καταστάσεων και τον αναδρομικό (*reflection after events*) που έπεται της διδασκαλίας και περιλαμβάνει την επεξεργασία των γεγονότων σε ένα απομακρυσμένο χρονικά και χωρικά πλαίσιο.

Σχετικά με τα επίπεδα του αναστοχασμού, η Valli (1997) (οπ. αναφ. στον Minott, 2008) εντοπίζει τα εξής επίπεδα: α) τεχνική αντανάκλαση που περιλαμβάνει κυρίως τον προβληματισμό για την εκπλήρωση τεχνικών και δεξιοτήτων που ορίζουν στον εκπαιδευτικό οι εξωτερικές κατευθυντήριες γραμμές, β) την περσοναλιστικού τύπου αντανάκλαση που εστιάζει στον αναστοχασμό της προσωπικής δράσης και απόδοσης του εκπαιδευτικού με βάση τις αξίες και τις πεποιθήσεις του, γ) τη διαβουλευτική αντανάκλαση που περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα ανησυχιών σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και δ) την κριτική σκέψη με βάση τις κοινωνικές, ηθικές και πολιτικές διαστάσεις της σχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα, με τον Van Manen (1997) (οπ. αναφ. στους Kaldi & Pyrgiotakis, 2009) εντοπίζονται τρεις τύποι αναστοχασμού: ο τεχνικός, ο πρακτικός και ο κριτικός. Συνδυάζοντας τα δύο παραπάνω μοντέλα κατηγοριοποιήσεων εντοπίζονται συνεπώς τέσσερα κυρίαρχα είδη: α) ο αναστοχασμός σε τεχνοκρατικό επίπεδο που αφορά θέματα που έχουν να κάνουν με την οργάνωση και διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου, β) ο αναστοχασμός σε προσωπικό επίπεδο που εστιάζει κυρίως στις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις εκτιμήσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού, γ) ο αναστοχασμός σε πρακτικό επίπεδο που αφορά ένα γενικότερο προβληματισμό για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και την άσκηση του επαγγέλματος και δ) ο κριτικός αναστοχασμός που, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί το ανώτερο και πιο απαιτητικό επίπεδο αναστοχασμού για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013). Όπως δείχνουν μάλιστα τα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κινούνται στα χαμηλότερα επίπεδα αναστοχαστικής σκέψης (Kaldi & Pyrgiotakis, 2009· Halim, Buang & Meerah, 2011) και μόνο έπειτα από μεγάλη καθοδήγηση μπορούν να προσεγγίσουν τα ανώτερα επίπεδα, φτάνοντας σε ελάχιστες περιπτώσεις τα επίπεδα του κριτικού αναστοχασμού (Tsangaridou & O'Sullivan, 1994· Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

Όταν ο εκπαιδευτικός φτάσει στο ανώτερο επίπεδο κριτικού αναστοχασμού τότε κερδίζει σαφώς ποικίλα οφέλη σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Πρώτα από όλα αποκτά επίγνωση του εαυτού του, των αξιών και των πεποιθήσεων που αποτελούν τη βάση για τη νέα γνώση (Kaldi & Pyrgiotakis, 2009· Wharton, 2012). Με άλλα λόγια μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία της πρακτικής εφαρμογής ο υποψήφιος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ανακαλύψει τι γνωρίζει και τι χρειάζεται να εξελίξει (Loughran, 2002). Η πράξη της διδασκαλίας παρέχει σαφώς τις ενδείξεις

για την αποτελεσματικότητα ή μη των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, τις οποίες όμως ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει και να διερευνήσει μέσω του αναστοχασμού. Έτσι, προωθείται μια σχέση μεταξύ της θεωρίας και της πράξης που συμβάλλει στην ανάπτυξη της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού (Husu, Toom & Patrikainen, 2008). Σύμφωνα μάλιστα με τον Lynch (2000) (όπως αναφ. στους Husu, Toom & Patrikainen, 2008) η διαδικασία του αναστοχασμού αποκαλύπτει ξεχασμένες επιλογές και κρυμμένες εναλλακτικές. Ο αναστοχασμός δηλαδή μπορεί να προωθήσει την επινοητική ικανότητα του υποψήφιου εκπαιδευτικού δημιουργώντας νέες προοπτικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας του. (Husu, Toom & Patrikainen, 2008· Minott, 2008). Ειδικότερα, μέσω του αναστοχασμού οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να ελαχιστοποιήσουν προβληματικές πρακτικές που πιθανόν είχαν βιώσει και οι ίδιοι ως μαθητές και οι οποίες μπορεί να έχουν αναχθεί υποσυνείδητα σε διδακτικές συνήθειες (Kaldi & Pyrgiotakis, 2009).

Καταληκτικά, η αμφισβήτηση των γνώσεων και των παραδοχών είναι εξίσου σημαντική με τη μαεστρία και τις τεχνικές για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Gay & Kirkland, 2003). Άλλωστε, η φύση της αποτελεσματικής διδασκαλίας εδράζεται στην ίδια την αμφισβήτησή της (Ferraro, 2000). Η παραπάνω αντίληψη ενισχύει λοιπόν όλο και περισσότερο το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός θέτει στο επίκεντρο τις ανάγκες και τους προβληματισμούς των μαθητών, είναι ανοιχτός στις νέες εξελίξεις και τις καινοτομίες και διαθέτει σε κάθε περίπτωση την ετοιμότητα να αξιολογεί τη δράση και τα αποτελέσματά της, διατηρώντας μια κριτική στάση απέναντι σε αυτά (Ξωχέλλης, 2006· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013). Το μοντέλο αυτό προωθείται όλο και περισσότερο από τις σχολές εκπαίδευσης και προετοιμασίας των εκπαιδευτικών μέσω διάφορων δραστηριοτήτων και στρατηγικών.

2.2 Ο γραπτός αναστοχασμός στην εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών: οφέλη και επιφυλάξεις για την αξιολόγησή του.

Η παραδοχή ότι η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού δεν εξαντλείται στη γνώση και τεχνική εφαρμογή διδακτικών μεθόδων και πρακτικών (Μιχαλοπούλου, 2013· Parsons & Stephenson, 2005), καθώς και η αναγνώριση της αδυναμίας των Προγραμμάτων Σπουδών να προετοιμάσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για κάθε κατάσταση που θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον (Tsangaridou & O'Sullivan, 1994), καθιστά αναγκαία την καλλιέργεια αναστοχαστικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να διερευνούν και να βελτιώνουν τη διδασκαλία τους, ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης (Lee, 2005).

Η διδασκαλία του αναστοχασμού κρίνεται ωστόσο ιδιαίτερα δύσκολη λόγω της αδυναμίας διάκρισης της αναστοχαστικής από τα άλλα είδη σκέψης, καθώς και λόγω της αδυναμίας αξιολόγησής της (Rodgers, 2002). Παρ' όλα αυτά εντείνονται όλο και περισσότερο οι προσπάθειες για την ένταξη της διδασκαλίας του αναστοχασμού στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είτε μέσω άτυπων διαδικασιών κατά τη διάρκεια φοίτησης των σπουδαστών είτε στο πλαίσιο ενός δομημένου μαθήματος (Boud, 2001). Απώτερος σκοπός τόσο της επίσημης όσο και της ανεπίσημης διδασκαλίας του αναστοχασμού είναι να αναδειχθεί σε μια προσωπική δραστηριότητα, στην οποία θα εμπλέκεται ο υποψήφιος εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του αλλά και στη μετέπειτα επαγγελματική του πορεία. Δεδομένου ωστόσο ότι οι αναστοχαστικές δεξιότητες των φοιτητών σε ένα αρχικό στάδιο είναι πολύ χαμηλές έως και ανύπαρκτες κρίνεται απαραίτητος όλο και περισσότερο ένας συστηματικός τρόπος διδασκαλίας του, ο οποίος περιλαμβάνει τόσο κάποια θεωρητικά μαθήματα για το τι είναι και τι περιλαμβάνει ο αναστοχασμός (Halim, Buang & Meerah, 2011) όσο και την προσωπική εμπλοκή των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε αναστοχαστικού τύπου δραστηριότητες. Μερικές μάλιστα στρατηγικές που προτείνονται από τη σχετική βιβλιογραφία για την ανάπτυξη του αναστοχασμού είναι οι προσωπικές ιστορίες, η βιντεοσκόπηση και παρακολούθηση της διδασκαλίας, ο αναστοχασμός σε μικρές ομάδες, καθώς επίσης και ο γραπτός αναστοχασμός μέσω των γραπτών ημερολογίων (Ferraro, 2000).

Ειδικότερα όσον αφορά τα ημερολόγια, συνιστούν ένα είδος γραπτών δηλώσεων αναστοχασμού μέσω των οποίων οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αφηγούνται την

προσωπική τους εμπειρία, σχολιάζουν τα γεγονότα και τα συναισθήματά τους, αξιολογούν τη συνολική τους παρουσία και επαναπροσδιορίζουν τις κατεκτημένες γνώσεις αλλά και τις μελλοντικές τους προσδοκίες (Wharton 2012· Boud, 2001). Πρόκειται συνεπώς για έναν τρόπο αυτοέκφρασης, ο οποίος συχνά καθοδηγείται από ορισμένα βοηθητικά ερωτήματα, τα οποία διευκολύνουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να αναλύσουν την πρακτική τους άσκηση και να ενισχύσουν κατ' επέκταση την αναστοχαστική τους σκέψη (Pedro, 2005· Boud, 2001). Ως σκοπούς των γραπτών ημερολογίων ο Moon (1991a) (όπως αναφ. στον Boud, 2001) εντοπίζει μεταξύ άλλων την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της διερευνητικής συμπεριφοράς, την κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας, την ενεργή εμπλοκή στη μάθηση και στην κατάκτηση της γνώσης, καθώς και την ικανότητα αυτοαξιολόγησης του ατόμου με στόχο την επαγγελματική εξέλιξη και αυτοβελτίωσή του. Σύμφωνα με τον ίδιο μάλιστα τα ημερολόγια αποτελούν και έναν τρόπο ενδυνάμωσης της αναστοχαστικής σκέψης για όσους ίσως δυσκολεύονται να εκφραστούν και να προβάλλουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σε μια μικρότερη ή μεγαλύτερη ομάδα (Boud, 2001).

Τα γραπτά ημερολόγια μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα μέσο ανίχνευσης των προσδοκιών των υποψήφιων εκπαιδευτικών πριν τη διδακτική πράξη ή ως ένα εργαλείο ανάλυσης και ερμηνείας των γεγονότων που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Στη δεύτερη περίπτωση οι γνωστικές λειτουργίες που ενεργοποιούνται ποικίλλουν και εκτείνονται από την απλή αναφορά και περιγραφή μέχρι τη συσχέτιση, εξήγηση, τη γενίκευση και την κριτική των γεγονότων (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013). Ανάλογα με τις γνωστικές λειτουργίες που ενεργοποιούνται κάθε φορά, τα γραπτά ημερολόγια διαφοροποιούνται ως προς το επίπεδο αναστοχασμού. Στο πρώτο επίπεδο, το περιγραφικό, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί περιορίζονται σε μια επιφανειακή τύπου περιγραφή της εμπειρίας, χωρίς να προχωρούν σε συσχετίσεις ανάμεσα στα γεγονότα και την αναζήτηση αιτιών και λύσεων (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013). Στο στάδιο της αιτιολόγησης παρατηρείται στα αναστοχαστικά κείμενα των υποψήφιων εκπαιδευτικών μια προσπάθεια ερμηνείας των γεγονότων, η οποία ωστόσο μπορεί να περιορίζεται σε συγκεκριμένες εναλλακτικές και προσεγγίσεις (Loughran, 2002). Τέλος, στο ανώτερο επίπεδο αναστοχασμού, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε μια κριτική θεώρηση των γεγονότων, ερμηνεύοντάς τα μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις και

εναλλακτικές και αναζητώντας νέες λύσεις και προοπτικές. Μέσω των γραπτών ημερολογίων και των καθοδηγητικών ερωτήσεων που περιλαμβάνονται συχνά σε αυτά, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν σημαντικά τις δεξιότητες αναστοχασμού και μετακινούνται προς τα ανώτερα επίπεδα αναστοχαστικής σκέψης (Tsangaridou & O'Sullivan, 1994)

Γενικότερα, η διατήρηση ενός ημερολογίου φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στον αναστοχασμό για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς (Tsangaridou & O'Sullivan, 1994), αφού μέσω αυτών προωθούν την προσωπική τους κατανόηση, την κριτική τους σκέψη, τη συσχέτιση θεωρίας και πράξης, καθώς και την κατασκευή μιας προσωπικής θεωρίας για τη διδασκαλία, επαναπροσδιορίζοντας τις ιδέες και τις αντιλήψεις τους (Minott, 2008· Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013). Σύμφωνα μάλιστα με έρευνες τα ημερολόγια βοηθάνε τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να γίνουν καλύτεροι αναστοχαστές και να εισχωρήσουν βαθύτερα στη διαδικασία της διδασκαλίας (Tsangaridou & O'Sullivan, 1994).

Η χρησιμότητα ωστόσο των αναστοχαστικών κειμένων στην ενίσχυση της αναστοχαστικής σκέψης εξαρτάται, πέρα από την προσωπική διάθεση του ατόμου, από εξωγενείς παραμέτρους που έχουν να κάνουν με τον αποδέκτη των ημερολογίων και το ενδεχόμενο αξιολόγησής τους (Boud, 2001· Wharton, 2012). Το ποιος πρόκειται να διαβάσει τα ημερολόγια, καθώς και το αν τα γραπτά αυτά κείμενα αποτελούν υλικό προς αξιολόγηση, αποτελούν μερικούς από τους ανασταλτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της αναστοχαστικής σκέψης στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς (Boud, 2001). Δεδομένου ότι τα γραπτά κείμενα αναστοχασμού περιλαμβάνουν κατά κύριο λόγο την προσωπική έκθεση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των αντιλήψεων ενός ατόμου (Parsons & Stephenson, 2005) τίθεται ένας προβληματισμός για το κατά πόσο παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες και εξυπηρετούν την επιμορφωτική αξία του αναστοχασμού, όταν αυτά πρόκειται να αξιολογηθούν (Wharton, 2012). Σύμφωνα μάλιστα και με τον Luk (2008) (όπως αναφ. στην Wharton, 2012) υπάρχει σαφώς μια διάκριση ανάμεσα στον γραπτό αναστοχασμό που στοχεύει στη βελτίωση των αναστοχαστικών δεξιοτήτων και στον αναστοχασμό που χρησιμοποιείται σαν απόδειξη ότι η διαδικασία που απαιτείται στο πλαίσιο ενός πανεπιστημιακού μαθήματος έχει γίνει. Στη δεύτερη περίπτωση, όπου ο αναστοχασμός απαιτείται στο πλαίσιο ενός μαθήματος και συνήθως αξιολογείται, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιθανόν να τηρούν μια επιφυλακτική στάση

απέναντι στη διαδικασία και να επιδιώκουν τη θετική εντύπωση του αξιολογητή και όχι τόσο την προσωπική εξέλιξη και αυτοβελτίωσή τους (Boud, 2001· Wharton, 2012). Συγκεκριμένα, οι προσδοκίες της πανεπιστημιακής κοινότητας είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσουν το άτομο στην κατασκευή μιας ταυτότητας, η οποία θα είναι θετικά διακείμενη προς τις απαιτήσεις του αξιολογητή (Boud, 2001· Wharton, 2012). Με άλλα λόγια προκειμένου να πετύχουν την ακαδημαϊκή επιτυχία μπορεί είτε να αποφεύγουν τελείως την αναφορά και ερμηνεία προβλημάτων στη διδασκαλία τους (Boud, 2001) είτε όταν αντιλαμβάνονται ότι η αναφορά προβληματικών σημείων είναι απαραίτητη στο πλαίσιο της διαδικασίας του αναστοχασμού (Wharton, 2012) να τα αποδίδουν στην ανικανότητα των μαθητών (Halim, Buang & Meerah, 2011) ή σε εξωγενείς σε σχέση με τους ίδιους παράγοντες.

Βέβαια το πού εναποθέτει το άτομο τα αίτια ενός προβλήματος καθορίζει άμεσα το επίπεδο της αναστοχαστικής του σκέψης και κατ' επέκταση τις πιθανότητες αυτοβελτίωσης και εξέλιξής του (Loughran, 2002). Αν δηλαδή ο υποψήφιος εκπαιδευτικός αποδίδει τα αίτια μιας προβληματικής κατάστασης σε ένα προσωπικό-ατομικό επίπεδο, τότε είναι πολύ πιθανό να προβεί μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας σε μια πολύπλευρη διερεύνηση και αναζήτηση των αιτιών καθώς και στη λήψη αποφάσεων για τη λύση του προβλήματος. Αντίθετα, αν το άτομο αποδίδει τα αίτια σε εξωγενείς παράγοντες που δε βρίσκονται υπό τον έλεγχό του, τότε είναι περισσότερο απίθανο να προβεί σε μια αποτελεσματική διαδικασία αναστοχασμού και να αναλάβει μετέπειτα δράση. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η αξιολόγηση κατευθύνει την αναστοχαστική σκέψη του ατόμου και τον απομακρύνει από τη διερεύνηση προβληματικών σημείων, κάτι όμως που αντιβαίνει στον σκοπό του αναστοχασμού και αναιρεί κατ' ουσία την αξία της αναστοχαστικής διαδικασίας (Boud, 2001· Wharton, 2012).

Παρόλο αυτά, η αξιολόγηση των γραπτών αναστοχασμών κρίνεται σε μερικές περιπτώσεις απαραίτητη (Boud, 2001). Πρώτα απ' όλα βοηθά τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών να ανιχνεύσουν το επίπεδο αναστοχαστικής σκέψης των υποψήφιων εκπαιδευτικών και να τους παρέχουν μετέπειτα την απαραίτητη καθοδήγηση. Πέρα όμως από τη συμβολή των γραπτών ημερολόγιων στην ανίχνευση της αναστοχαστικής σκέψης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, τα γραπτά ημερολόγια μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν για μια διαφορετικού τύπου προσέγγιση, που

εστιάζει κυρίως στον τρόπο με τον οποίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν ως γράφοντα υποκείμενα την ταυτότητά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Οι συγγραφικές ταυτότητες των αναστοχαστικών υποκειμένων:

Ανάλυση λόγου.

Έχει καταστεί σαφές ότι η διδασκαλία είναι ένα σύνθετο γεγονός που λαμβάνει χώρα σε ένα σύνθετο κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλον (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Προκειμένου να ανταποκριθούν οι νέοι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως αυτή διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση των κοινωνικών, πολιτικοοικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων, προβάλλεται επιτακτική η ανάγκη για την καλλιέργεια της κριτικής και αναστοχαστικής τους σκέψης πάνω στη διδακτική πράξη και τα συνακόλουθα αποτελέσματά της. Προς την κατεύθυνση αυτή κινούνται, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, και τα σύγχρονα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ενσωματώνοντας τον συστηματικό αναστοχασμό ως αναπόσπαστο κομμάτι στην προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Η προσπάθεια για την καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης αποδεικνύεται μάλιστα από την αύξηση των γραπτών αναστοχαστικών δηλώσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Wharton, 2012).

Ο γραπτός αναστοχασμός πραγματώνεται κατά κύριο λόγο με την παραγωγή αναστοχαστικών κειμένων, τα οποία φαίνεται να αποτελούν μια υβριδική μορφή ακαδημαϊκού λόγου, η οποία κινείται μεταξύ μιας περισσότερο ανεπίσημης γλώσσας των αυτοβιογραφικών αφηγήσεων και μιας πιο τυπικής και επιστημονικής γλώσσας των πανεπιστημιακών εργασιών (Βασιλάκη, 2014). Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί η διάκριση στη χρήση των όρων γλώσσα και λόγος. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Saussure η γλώσσα εκλαμβάνεται ως ένα σύστημα, το οποίο απαρτίζεται από δύο επιμέρους διαστάσεις, τη συνταγματική και παραδειγματική διάσταση (Παραδιά & Μήτσης, 2011). Η συνταγματική διάσταση αφορά την παράθεση των επιμέρους γλωσσικών στοιχείων στον προφορικό ή γραπτό λόγο με σκοπό την παραγωγή μηνυμάτων. Αντίθετα, η παραδειγματική διάσταση της γλώσσας αναφέρεται στο σύνολο των γλωσσικών στοιχείων και των συνδυαστικών κανόνων, στον εσωτερικό και αόρατο δηλαδή μηχανισμό που έχει εσωτερικεύσει κάθε γνώστης μια γλώσσα (Παραδιά & Μήτσης, 2011). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η μελέτη του συστήματος της γλώσσας πραγματώνεται μέσω της γλωσσικής συμπεριφοράς, μέσα από την παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου

(Παραδιά & Μήτσης, 2011). Ως εκ τούτου ο λόγος αποτελεί το μέσο για την «ατομική πραγμάτωση του γλωσσικού συστήματος σε πραγματικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές συνθήκες» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Με άλλα λόγια η παραγωγή δομημένου λόγου, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον αλλά και τους ρόλους των συμμετεχόντων στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση (Paltridge, 2006), συνιστά μια κοινωνική πρακτική μέσω της οποίας διακινούνται ιδέες, πεποιθήσεις και αξίες και οικοδομούνται κατ' επέκταση οι ταυτότητες των υποκειμένων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Προσεγγίζοντας συνεπώς τα αναστοχαστικά κείμενα ως ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών (Βασιλάκη, 2014) κρίνεται σκόπιμο πέρα από το περιεχόμενο και την αυθεντικότητα του αναστοχασμού να διερευνηθούν και ως προς την ταυτότητα του γράφοντος (Wharton, 2012), ως προς το πώς δηλαδή τα αναστοχαστικά υποκείμενα συγκροτούν τις ταυτότητές τους μέσα από τις συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές.

Στο σημείο αυτό αξίζει να διευκρινιστεί ότι η έννοια της ταυτότητας χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία από τη σκοπιά της προσέγγισης της κοινωνικής κατασκευής των ταυτοτήτων. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή ο κόσμος δε διέπεται από προκαθορισμένες και εκ φύσεως κανονικότητες και ομοιότητες, αλλά αντίθετα κυριαρχείται από πρότυπα, εικόνες και κατασκευασμένες ομοιότητες, οι οποίες διαμορφώνονται και διατηρούνται από τους κυρίαρχους θεσμούς εξουσίας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Στο πλαίσιο συνεπώς της κοινωνικής κατασκευής οι ταυτότητες δε συνιστούν σταθερές και εγγενείς ιδιότητες των ατόμων, οι οποίες αποτυπώνονται στον λόγο τους, αλλά νοούνται ως κοινωνικά επιτεύγματα, τα οποία κατασκευάζονται κατά περίπτωση μέσω των γλωσσικών και άλλων σημειωτικών επιλογών των ατόμων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Επομένως, κάθε γλωσσική αλληλεπίδραση σε μια δεδομένη κοινωνική περίπτωση και σε ορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο πέρα από την παροχή πληροφοριών συμβάλλει καθοριστικά στην κατασκευή και υιοθέτηση εκ μέρους των συμμετεχόντων μιας ορισμένης ταυτότητας με βάση τους σκοπούς και τους περιορισμούς του συγκεκριμένου επικοινωνιακού γεγονότος (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011· Gee, 1999). Τα υποκείμενα δηλαδή προβάλλονται ως ενεργητικοί δράστες, οι οποίοι κατασκευάζουν κάθε φορά την εικόνα που θέλουν να προβάλλουν για τον εαυτό τους (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Ως εκ τούτου τα άτομα καθίστανται ικανά να κατασκευάζουν και να διαπραγματεύονται μέσω του λόγου διαφορετικές ταυτότητες, υιοθετώντας μια

ποικιλία ρόλων, ακόμα και αντιφατικών ανάλογα με τις περιστάσεις (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Υπό την οπτική αυτή η μετάδοση πληροφοριών, η επιτέλεση κοινωνικών πρακτικών και η υιοθέτηση ταυτοτήτων μέσω του λόγου συνδέονται συνεπώς σε μια δυναμική διαδικασία (Gee, 1999)

Ο τρόπος με τον οποίο οι γράφοντες κατασκευάζουν και παρουσιάζουν τις ταυτότητές τους με βάση τις γλωσσικές τους επιλογές έχει μελετηθεί ιδιαίτερα από την Ivanic (Hyland, 2002), σύμφωνα με την οποία οι συγγραφικές ταυτότητες συνιστούν το αποτέλεσμα μιας διαρκούς σύγκρουσης μεταξύ των κυρίαρχων κοινωνικοπολιτισμικών Λόγων και της ιδιαίτερης ατομικότητας του δημιουργού του κειμένου (Βασιλάκη, 2014· Hyland, 2002). Η ίδια μάλιστα εντοπίζει τους εξής τέσσερις τύπους συγγραφικών ταυτοτήτων:

α) τον «αυτοβιογραφικό εαυτό» που αφορά τα βιώματα, τις αξίες, τις αντιλήψεις και γενικότερα το πώς μπορεί η προσωπική ιστορία του ατόμου να επηρεάσει τη συγγραφή ενός κειμένου,

β) τον «κειμενικό εαυτό» που αφορά τις γλωσσικές και σημειωτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί ο δημιουργός του κειμένου,

γ) τον «εαυτό ως συγγραφέα» που αφορά τον βαθμό στον οποίο ο δημιουργός εισβάλλει στο κείμενο και δηλώνει υπευθυνότητα για όσα γράφει και

δ) τον «προσλαμβανόμενο από τον αναγνώστη συγγραφέα του κειμένου» που αφορά στην ερμηνεία και κατ' επέκταση την εικόνα που κατασκευάζει ο αναγνώστης για τον δημιουργό του κειμένου τόσο με βάση τις προσωπικές του πεποιθήσεις όσο και με βάση την προβαλλόμενη από τον συγγραφέα ταυτότητα. (Βασιλάκη 2014· Hyland, 2002).

Από τα παραπάνω προκύπτει η πολλαπλότητα των κειμενικών ταυτοτήτων, οι οποίες προκύπτουν κατά τη δημιουργία ενός κειμένου και τίθενται σε μια συνεχή διαδικασία αντιπαράθεσης για το ποια τελικά θα υπερισχύσει με βάση τις ενίοτε επιδιώξεις και τους περιορισμούς των υποκειμένων. Ωστόσο, ενώ οι ταυτότητες είναι κοινωνικά κατασκευασμένες μέσω της γλώσσας, τα γράφοντα υποκείμενα φαίνεται να μη διαθέτουν πάντοτε την απαραίτητη ελευθερία, ώστε να υιοθετήσουν σε κάθε πλαίσιο την ταυτότητα που επιλέγουν (Hyland, 2002). Το γεγονός αυτό οφείλεται σε έναν σημαντικό βαθμό στην πίεση που ασκείται στο άτομο να υιοθετήσει εκείνη την

ταυτότητα που θεωρείται περισσότερο αποδεκτή και απολαμβάνει μεγαλύτερο κύρος (Βασιλάκη, 2014· Hyland, 2002). Σε κάθε επικοινωνιακό γεγονός υπάρχουν συνεπώς συγκεκριμένοι ρόλοι και κοινωνικές συμβάσεις, οι οποίες καθορίζουν την καταλληλότητα των διάφορων ταυτοτήτων που υιοθετούνται (Gee, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρητικές αρχές της κοινωνικής κατασκευής ταυτοτήτων, καθώς και τα όσα έχουν ειπωθεί αναφορικά με τις συγγραφικές ταυτότητες γίνεται αντιληπτό ότι τα αναστοχαστικά κείμενα αποτελούν μια κοινωνική πρακτική (Βασιλάκη, 2014) που λαμβάνει χώρα σε ένα δεδομένο πλαίσιο, αυτό της πανεπιστημιακής κοινότητας, και συμβάλλουν κατ' επέκταση στην κατασκευή συγκεκριμένων ταυτοτήτων εκ μέρους των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Τίθεται, ωστόσο, δικαίως ένας σαφής προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε ένα ενδεχόμενο αξιολόγησης της αναστοχαστικής τους σκέψης θα προβάλουν μια ταυτότητα, η οποία βρίσκεται πιο κοντά στην προσωπική τους αλήθεια, αλλά διαφοροποιείται από τις συμβάσεις που ορίζουν οι σχέσεις εξουσίας σε μια πανεπιστημιακή κοινότητα (Βασιλάκη, 2014· Wharton, 2012). Με άλλα λόγια είναι πολύ πιθανόν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να κατασκευάσουν μια ταυτότητα, η οποία κατά την κρίση τους θα γίνει αποδεκτή από τον αξιολογητή και θα οδηγήσει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Wharton, 2012). Στην περίπτωση αυτή, ωστόσο, απομακρυνόμαστε όλο και περισσότερο από την ουσία της αναστοχαστικής σκέψης (Wharton, 2012) που αποσκοπεί κατ' ουσία στην οικοδόμηση μιας ειλικρινούς και διαλεκτικής σχέσης με το ίδιο το άτομο. Σύμφωνα μάλιστα με τον Gee (1999) μέσω της γλώσσας τίθενται σε κίνδυνο διάφορα κοινωνικά αγαθά. Υπό αυτή τη σκοπιά οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ίσως νιώθουν ότι, αναφέροντας αποτυχίες και αβεβαιότητες για τις διδακτικές τους ενέργειες (Wharton, 2012), τίθενται σε κίνδυνο τα κοινωνικά αγαθά της αναγνώρισης και της επιτυχίας τους στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Προκύπτουν κατά συνέπεια θέματα αναφορικά με τους ρόλους και τις σχέσεις εξουσίας, τους κυρίαρχους ακαδημαϊκούς Λόγους και τις ακαδημαϊκές συμβάσεις και για το κατά πόσο όλα τα παραπάνω αποτυπώνονται στα κείμενα των αναστοχαστικών υποκειμένων, επηρεάζοντας κατ' επέκταση την ίδια τη διαδικασία του αναστοχασμού.

Ιδιαίτερα σημαντική στη διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων υπήρξε η συμβολή της μεθόδου ανάλυσης λόγου, η οποία αντιλαμβάνεται τον λόγο «ως τρόπο λεκτικών ανταλλαγών που συνδέονται με τρόπους σκέψης και συγκροτούν

συνδυαστικά ιδεολογικά πλαίσια» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011:22). Ειδικότερα, ο όρος της ανάλυσης λόγου εισήχθη από τον Zelly Harrys το 1952 ως ένας τρόπος ανάλυσης του λόγου και των κειμένων προς επικοινωνία (Paltridge, 2006). Η ερευνητική περιοχή της ανάλυσης λόγου εστιάζει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον της στη σχέση μεταξύ του λόγου και των κοινωνικών και πολιτισμικών περιβαλλόντων στα οποία αυτός χρησιμοποιείται (Paltridge, 2006). Εκλαμβάνοντας τη γλώσσα ως το μέσο για την κατασκευή εναλλακτικών ερμηνειών του κόσμου (Paltridge, 2006), η ανάλυση λόγου εξετάζει το πώς η γλώσσα επηρεάζεται στην εκάστοτε επικοινωνιακή συνθήκη από το κοινωνικό, το πολιτισμικό περιβάλλον, τις σχέσεις των συνομιλούντων αλλά και γενικότερα από τις νόρμες και τις προσδοκίες για ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό γεγονός (Paltridge, 2006). Υπό την οπτική αυτή η ανάλυση λόγου δέχεται ότι υπάρχουν τυπικοί τρόποι χρήσης της γλώσσας σε συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές (Paltridge, 2006) και ερευνά στο πλαίσιο αυτό το πώς τόσο η γραπτή όσο και η προφορική γλώσσα θεσπίζει κοινωνικές και πολιτισμικές προσδοκίες και ταυτότητες (Gee, 1999). Δεδομένου ωστόσο ότι οι λέξεις προσλαμβάνουν ιδιαίτερες και εναλλακτικές σημασίες με βάση το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται, για να γίνουν αντιληπτές οι εκάστοτε ταυτότητες των υποκειμένων θα πρέπει σε οτιδήποτε λέγεται προφορικά ή γραπτά να λαμβάνεται υπόψη τόσο ποιος το λέει όσο και ποιες είναι οι επιδιώξεις του ομιλούντα ή του γράφοντος προσώπου (Gee, 1999).

Καταληκτικά, ο λόγος ως φορέας αξιών, ως μέσο διακίνησης ιδεών και αντιλήψεων συνδέεται άμεσα με διαδικασίες εξωτερίκευσης αλλά και οικοδόμησης κοινωνικών ταυτοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Η προσέγγιση λοιπόν της ανάλυσης λόγου θα μπορούσε να διαφωτίσει σημαντικά το ζήτημα των ταυτοτήτων των αναστοχαστικών υποκειμένων μέσα από την αναζήτηση γλωσσικών μοτίβων στον τρόπο που οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναπαριστούν τον εαυτό τους αλλά και μέσα από μια κριτική συσχέτιση των μοτίβων αυτών με τις προσδοκίες της κοινότητας του αναστοχαστικού υποκειμένου (Wharton, 2012). Αν και η ταυτότητα του γράφοντος στο συγκεκριμένο πλαίσιο του γραπτού αναστοχασμού είναι μια νεότερη εστίαση της έρευνας (Wharton, 2012), παρουσιάζει ωστόσο ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο για τη διερεύνηση της γλωσσικής ταυτότητας όσο και γενικότερα για την ανίχνευση στοιχείων των ταυτοτήτων των υποκειμένων ως μελλοντικών εκπαιδευτικών μιας σχολικής τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Επισκόπηση ερευνών

Η διδακτική μέθοδος project προβάλλεται ως μια εναλλακτική πρόταση βιωματικής – διερευνητικής διδασκαλίας και μάθησης (Ματσαγγούρας, 2012) με σημαντικά οφέλη τόσο στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών όσο και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στρατηγικών μάθησης (Καλδή, 2008) που προωθούν διαδικασίες αυτενέργειας και αυτομόρφωσης (Κοσσυβάκη, 2004). Ένα σημαντικό ποσοστό των ερευνητικών δεδομένων επιβεβαιώνουν τα σημαντικά οφέλη της εν λόγω μεθόδου και αξιολογεί τη μάθηση μέσω project θετικότερα από τη μάθηση με παραδοσιακή διδασκαλία (Κοσσυβάκη, 2004). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ερευνητικά πορίσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα που διεξήχθη από τους Kaldi, Filippatou & Govaris (2010) σχετικά με τις επιδράσεις της μεθόδου project στην ακαδημαϊκή επίδοση, τις δεξιότητες ομαδικής εργασίας, τη συμπεριφορά των μαθητών προς συνομήλικους από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και γενικότερα τη στάση των μαθητών απέναντι σε παραδοσιακές και αντίθετα σε πιο διερευνητικές μεθόδους μάθησης. Κατόπιν ποσοτικών μετρήσεων σε κάθε ένα από τα προαναφερθέντα ερευνητικά πεδία πριν και μετά τη διεξαγωγή του project εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλους τους τομείς, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη από τη διεξαγωγή ενός project στο γνωστικό επίπεδο, στο επίπεδο κινήτρων, σε δεξιότητες συνεργατικής μάθησης αλλά και σε στρατηγικές αυτενέργειας στη διαδικασία της μάθησης (Kaldi, Filippatou & Govaris, 2010).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2012) πέρα από τα ανεκτίμητα οφέλη, η διδακτική μέθοδος project δεν αποτελεί μια πρόταση διδασκαλίας και μάθησης χωρίς προβλήματα και κινδύνους. Ο ίδιος αναφέρει μάλιστα ως σημαντικότερο κίνδυνο το ενδεχόμενο να καταστεί το project σε μια αδιαφοροποίητη διαδικασία δραστηριοτήτων χωρίς σαφείς φάσεις διδασκαλίας και κριτήρια αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2012). Σημαντικές ακόμα δυσκολίες φαίνεται να προκύπτουν στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα σχέδια εργασίας, όταν δεν παρέχεται στους μαθητές ένας σαφές πλαίσιο στήριξης και καθοδήγησης (Ματσαγγούρας, 2012).

Ανεξαρτήτως συνεπώς της αναγνώρισης της μεθόδου project ως ιδιαίτερα ωφέλιμης κρίνεται σε κάθε περίπτωση επιθυμητή μια κριτική και αναστοχαστική στάση τόσο εκ μέρους των εκπαιδευτικών όσο και εκ μέρους των ίδιων των μαθητών σε κάθε διδακτική ενέργεια και μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης. Για τον λόγο αυτό η καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης αποτελεί όλο και περισσότερο έναν από τους βασικούς στόχους των προγραμμάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα ωστόσο με τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τείνουν να κινούνται στα χαμηλότερα επίπεδα αναστοχαστικής σκέψης, αδυνατώντας να φτάσουν το ανώτερο επίπεδο του κριτικού αναστοχασμού. Ειδικότερα, από σχετική έρευνα που διεξήχθη από τους Kaldı & Pyrgiotaki το 2009 αναφορικά με τις αναστοχαστικές δηλώσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης προέκυψε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών αξιολογούν θετικά τη διδασκαλία τους ως πετυχημένη και αποτελεσματική, ενώ μόνο οι μισοί από αυτούς παραδέχονται ότι συνάντησαν κάποιες δυσκολίες, χωρίς όμως να αναστοχάζονται κριτικά πάνω σε αυτές. Το γεγονός μάλιστα ότι σύμφωνα με την παραπάνω ερευνητική μελέτη οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να εκφράζουν τα δικά τους συναισθήματα, αλλά μόνο το 1/3 αυτών αναλογίστηκε τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών γεννά έναν ιδιαίτερο προβληματισμό για το επίπεδο της αναστοχαστικής σκέψης αλλά και για τα επιθυμητά της αποτελέσματα.

Οι ερευνητές Halim, Buang και Meerah (2011) υποστήριξαν κατόπιν σχετικής έρευνας ότι οι φοιτητές αδυνατούν να αναστοχαστούν σε βάθος, διότι δεν ξέρουν πάνω σε τι να αναστοχαστούν. Διαπίστωσαν μάλιστα ότι οι καθοδηγητικές ερωτήσεις αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για την ενίσχυση του αναστοχασμού τόσο ως προς το περιεχόμενό του όσο και ως προς την ποιότητα και το βάθος της αναστοχαστικής σκέψης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα οι φοιτητές αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού τόσο στους ίδιους ως εκπαιδευτικούς στην τάξη όσο και στη συμπεριφορά και τη μάθηση των μαθητών. Η δυσκολία που αντιμετώπισαν έγκειται κυρίως στην αδυναμία συσχέτισης της διδακτικής πράξης με θεωρητικές αρχές, κάτι που σύμφωνα με τους ερευνητές μπορεί να οφείλεται στην απουσία σχετικής ερώτησης.

Τη σημασία των καθοδηγητικών ερωτήσεων στην προώθηση της αναστοχαστικής σκέψης στηρίζουν και τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα των

Χατζόγλου και Αυγητίδου (2013). Βασικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αποτέλεσε το εάν συγκεκριμένες ερωτήσεις μπορούν να προωθήσουν υψηλότερα επίπεδα αναστοχασμού και ποια μπορεί να είναι αυτά τα είδη ερωτήσεων. Τα ερευνητικά πορίσματα της προαναφερθείσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών στο ότι διαφορετικά είδη ερωτήσεων μπορούν να ενισχύσουν διαφορετικά είδη αναστοχασμού, ενώ με βάση τις ερωτήσεις μπορούν να υπάρξουν διαφορετικά επίπεδα ακόμα και στο ίδιο είδος αναστοχασμού.

Η σύνθετη φύση της αναστοχαστικής σκέψης επιβεβαιώνεται από έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Lee (2005), σύμφωνα με την οποία η διαδικασία του αναστοχασμού προβάλλεται ως μια πνευματική διεργασία που επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Ανάμεσα σε αυτούς συγκαταλέγονται σύμφωνα πάντοτε με τον ίδιο το προσωπικό υπόβαθρο του ατόμου, το είδος επικοινωνίας (προφορικός ή γραπτός αναστοχασμός), το περιεχόμενο στο οποίο αφορά ο αναστοχασμός, το είδος των ερωτήσεων, καθώς και η γενικότερη στάση και τοποθέτηση του περιβάλλοντος απέναντι στη διαδικασία.

Πέρα ωστόσο από μια σειρά ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για τη μελέτη κατά κύριο λόγο του περιεχομένου και της ποιότητας των αναστοχαστικών δηλώσεων, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης μια επιπλέον διάσταση στο επίπεδο του γραπτού αναστοχασμού, η οποία αφορά στην ταυτότητα που κατασκευάζεται και προβάλλεται από τα γράφοντα αναστοχαστικά υποκείμενα. Πρόκειται για μια αναδυόμενη ερευνητική περιοχή στο είδος των αναστοχαστικών κειμένων, το ενδιαφέρον της οποίας επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα μέσα από τις γλωσσικές τους επιλογές αναπαριστούν τον εαυτό τους και την ταυτότητά τους. Ιδιαίτερα σημαντική για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, το οποίο φαίνεται να μην έχει ερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό, υπήρξε η ερευνητική εργασία της Wharton (2012), η οποία μελέτησε ένα σώμα γραπτών αναστοχαστικών δηλώσεων με στόχο την αναζήτηση μοτίβων στον τρόπο αναπαράστασης των ταυτοτήτων των γράφοντων υποκειμένων αλλά και την εξέταση κατ' επέκταση του βαθμού στον οποίο η κατασκευή των ταυτοτήτων επηρεάζεται από τις προσδοκίες της κοινότητας στην οποία ανήκει το αναστοχαστικό υποκείμενο.

Ειδικότερα, η ερευνήτρια συγκέντρωσε δείγμα από τις αναστοχαστικές δηλώσεις των φοιτητών για την υλοποίηση μιας εργασίας project σε ομαδικό επίπεδο στο

πλαίσιο ενός πανεπιστημιακού μαθήματος και προχώρησε με τη βοήθεια σχετικών ηλεκτρονικών προγραμμάτων στη γλωσσική ανάλυση του υλικού. Τα βήματα που ακολούθησε κατά την ανάλυσή της ήταν τα εξής τρία: α) αναζήτηση των υποκειμένων πρώτου προσώπου ενικού (I) και πληθυντικού αριθμού (we), β) αναζήτηση των ρημάτων που αντιστοιχούσαν στα συγκεκριμένα υποκείμενα, συγκέντρωση και ομαδοποίηση των διαδικασιών που αποδίδονται στο «εγώ» και εκείνων που αποδίδονται στο «εμείς» και γ) αναζήτηση και ερμηνεία των σημασιολογικών συνδέσεων μεταξύ των προτάσεων (π.χ. αιτία – συνέπεια, πρόβλημα – λύση κλπ.).

Με βάση την παραπάνω ανάλυση του υλικού προέκυψαν, σύμφωνα πάντοτε με την ερευνήτρια, δύο κυρίαρχες ταυτότητες. Η ταυτότητα που αφορούσε μεμονωμένα το κάθε άτομο παρέπεμπε σε ένα πρόσωπο που μαθαίνει και ωφελείται από τη διαδικασία του project στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας. Όσον αφορά στην ταυτότητα της ομάδας, βασικό χαρακτηριστικό αυτής αποτελούσε η σκληρή εργασία, ενώ γενικότερα παρουσιαζόταν σαν ένα περιβάλλον που ενισχύει τη μάθηση. Η ερευνήτρια διαπιστώνει λοιπόν μια τάση των φοιτητών να προβάλλουν τόσο τους εαυτούς τους όσο και την ομαδική εργασία με μια ιδιαίτερη θετική χροιά, η οποία ωστόσο δημιουργεί επιφυλάξεις. Εκλαμβάνοντας οι φοιτητές τον αναστοχασμό ως μια άσκηση στο πλαίσιο ενός μαθήματος θεωρούν ότι η αναφορά δυσκολιών τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της ομάδας επιφυλάσσει κινδύνους. Υποστηρίζει μάλιστα ότι οι όποιες δυσκολίες αναφέρονται, αποδίδονται συνολικά σε όλη την ομάδα παρά στο ίδιο το άτομο, προστατεύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον εαυτό τους από μια αρνητική στάση του αξιολογητή. Συνοψίζοντας, βασικά συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν πρώτον ότι οι φοιτητές επιδιώκουν να προστατεύσουν τον εαυτό τους από τους υποτιθέμενους κινδύνους μιας αναφοράς αδυναμίας και δεύτερον ότι οι ταυτότητες των αναστοχαστικών υποκειμένων σχετίζονται άμεσα με τις προσδοκίες της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Τόσο λοιπόν η διδακτική μέθοδος project όσο και η αναστοχαστική σκέψη των εκπαιδευτικών έχουν αποτελέσει δύο ιδιαίτερα σημαντικές θεματικές στον χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν μελετηθεί μεμονωμένα από διαφορετικές οπτικές στο πλαίσιο αρκετών ερευνών. Προκύπτει ωστόσο η ανάγκη να διερευνηθεί περαιτέρω η στάση που υιοθετούν μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί απέναντι στη διδακτική μέθοδο project. Ανεξαρτήτως δηλαδή από τα

κοινώς αναγνωρισμένα οφέλη της μεθόδου, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο βαθμός στον οποίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ως το μελλοντικό εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας στέκονται κριτικά στη μέθοδο αυτή, αναγνωρίζοντας τόσο τα οφέλη όσο και τυχόν προβληματικά σημεία κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου. Δεδομένου ωστόσο, ότι η ειλικρίνεια των αναστοχαστικών δηλώσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών υπονομεύεται από τον φόβο μιας αρνητικής αξιολόγησης των αναστοχαστικών τους κειμένων, θα είχε ίσως μεγαλύτερη αξία να μελετηθούν οι αναφορές στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής της μεθόδου. Εξάλλου τόσο για την αυτοβελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού όσο και για τη βελτίωση της πρακτικής εφαρμογής κάθε μεθόδου και στρατηγικής κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα προβληματικά σημεία, τα οποία μέσα από μια κατάλληλη διαδικασία αναστοχασμού μπορεί να οδηγήσουν σε αξιόλογες εναλλακτικές και λύσεις. Επειδή όμως, όπως διαπιστώνει και η Wharton (2012), οι φοιτητές ακόμη και σε περίπτωση αναφοράς αδυναμιών τείνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές για να προστατεύσουν τον εαυτό τους, θα προσέθετε πιθανόν ορισμένες επιπλέον πληροφορίες στα μέχρι τώρα δεδομένα μια γλωσσική ανάλυση των αναφορών των φοιτητών σε αρνητικά σημεία κατά την εφαρμογή της μεθόδου, προκειμένου να μελετηθεί το ποιοι προβάλλονται μέσα από τις γλωσσικές τους επιλογές ως δράστες/ υπαίτιοι/ υπεύθυνοι των δυσκολιών και ποιες περαιτέρω ερμηνείες και νοήματα μπορεί να υποκρύπτονται πίσω από τις συγκεκριμένες επιλογές σε επίπεδο γλώσσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Μέθοδος

Ο κλάδος της εκπαιδευτικής έρευνας περιλαμβάνει τις προσπάθειες συστηματικής μελέτης και διερεύνησης των ζητημάτων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με τις έννοιες της διδασκαλίας και της μάθησης στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Cohen & Manion, 1997). Απώτερος σκοπός της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση συνιστά σαφώς η ανάπτυξη μιας σταθερής γνωστικής βάσης (Cohen & Manion, 1997), η οποία θα ενισχύσει τους επαγγελματίες του χώρου να αντιμετωπίσουν τυχόν προβληματικά σημεία και να επεκτείνουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και γνώσεις τους. Απόρροια της αναγνώρισης της αξίας των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών ερευνών αποτελεί συνεπώς το αυξανόμενο ενδιαφέρον και η συνεπαγόμενη τάση για διεξαγωγή ερευνών ποικίλης θεματολογίας και σκοποθεσίας σχετικά με ζητήματα της εκπαίδευσης.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης τοποθετείται θεματολογικά στο αναδυόμενο ζήτημα του εκπαιδευτικού ως αναστοχαστικού υποκειμένου, ικανού να στέκεται κριτικά απέναντι σε διδακτικές μεθόδους, όπως η διερευνητική μέθοδος project. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί η συστηματική ανάλυση και ερμηνεία της στάσης που υιοθετούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί απέναντι στη διδακτική μέθοδο project, όπως αυτή διαμορφώνεται και προβάλλεται μέσα από τις ιδιαίτερες γλωσσικές τους επιλογές στα γραπτά αναστοχαστικά τους κείμενα. Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ουσία της αναστοχαστικής σκέψης εδράζεται κυρίως στον εντοπισμό και την ερμηνεία των προβλημάτων κατά τη διδακτική πράξη, η παρούσα ερευνητική μελέτη επικεντρώνεται στην αναζήτηση και ανάλυση των αναφερόμενων προβληματικών σημείων εκ μέρους των υποψήφιων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της μεθόδου project. Απώτερος σκοπός της εν λόγω ανάλυσης αποτελεί ο εντοπισμός γλωσσικών μοτίβων, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τη γλωσσική τους ταυτότητα ως ενεργητικοί δράστες – δημιουργοί μιας κατάστασης ή αντίθετα ως παθητικοί αποδέκτες προβληματικών καταστάσεων και δυσκολιών που έχουν δημιουργηθεί από άλλα υποκείμενα ή ουδέτερους παράγοντες αναφορικά με τη

διδασκτική μέθοδο project. Ο παραπάνω σκοπός αναλύεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία επιδιώκεται να απαντηθούν μέσω της ανάλυσης των δεδομένων και της εξαγωγής των συμπερασμάτων:

- Ποιοι προβάλλονται ως «δράστες – δημιουργοί» μιας προβληματικής κατάστασης με βάση τα γραμματικά υποκείμενα των γραπτών αναστοχαστικών δηλώσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών;
- Ποιες ενέργειες – διαδικασίες αποδίδονται σε κάθε έμψυχο ή άψυχο παράγοντα πρόκλησης μιας προβληματικής κατάστασης;
- Σε ποιο βαθμό υπάρχει ταύτιση μεταξύ των γραμματικών και σημασιολογικών υποκειμένων και τι μπορεί αυτό να μαρτυρά για τον τρόπο πρόσληψης και ερμηνείας των προβληματικών σημείων εκ μέρους των υποψήφιων εκπαιδευτικών;
- Τι υποδηλώνουν οι γλωσσικές επιλογές των υποψήφιων εκπαιδευτικών στη διατύπωση των προβληματικών σημείων για το επίπεδο της αναστοχαστικής τους σκέψης;
- Ποιες αντιλήψεις για τη διδασκτική μέθοδο project εκπορεύονται από τις γλωσσικές επιλογές των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα αναστοχαστικά τους κείμενα;

Τόσο ο σκοπός όσο και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας κρίνεται ότι θα διερευνηθούν αποτελεσματικότερα μέσω μια ποιοτικής προσέγγισης, η οποία επιτρέπει γενικότερα έναν περισσότερο ανθρωπιστικό προσανατολισμό και μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προοπτική στην όλη ερευνητική διαδικασία (Πούρκος & Δαφέρμος, 2010). Στην ποιοτική ανάλυση ο ερευνητής καλείται δηλαδή να ερμηνεύσει το περιεχόμενο του υλικού, επιχειρώντας να εκμαιεύσει το βαθύτερο νόημα και τις πολλαπλές σημασίες αυτού μέσα από μια περισσότερο «σχετιστική» και «υποκειμενική» θεώρηση της πραγματικότητας (Σαραφίδου, 2011). Στο πλαίσιο μιας ποιοτικής προσέγγισης για τη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιείται ως ερευνητική μέθοδος η μέθοδος της ανάλυσης λόγου. Η ανάλυση λόγου συνιστά μια μέθοδο ανάλυσης της γραπτής και προφορικής χρήσης της γλώσσας με απώτερο σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της γλώσσας και των κοινωνικών και πολιτισμικών περιβαλλόντων στα οποία αυτή χρησιμοποιείται (Paltridge, 2006, βλ. επίσης κεφ. 3 της παρούσας εργασίας). Μέσα

από την αναζήτηση και την ερμηνεία γλωσσικών μοτίβων εξετάζονται κατ' ουσία το πώς η γλώσσα κατασκευάζει διαφορετικές εκδοχές του κόσμου, το πώς η χρήση της γλώσσας επηρεάζεται από τη σχέση των συμμετεχόντων, καθώς και το πώς η γλώσσα θεσπίζει κοινωνικές και πολιτισμικές προσδοκίες και ταυτότητες (Paltridge, 2006· Gee, 1999).

Δεδομένου λοιπόν ότι η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρεί να ερμηνεύσει το νόημα που αποδίδουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στη διδακτική μέθοδο project όχι με βάση το περιεχόμενο των αναστοχαστικών τους δηλώσεων, αλλά με βάση τις γλωσσικές επιλογές και τις εναλλακτικές σημασίες που υποκρύπτουν οι συγκεκριμένες επιλογές, γίνεται αντιληπτό ότι η μέθοδος της ανάλυσης λόγου εξυπηρετεί τον εν λόγω σκοπό. Μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου επιδιώκεται λοιπόν να μελετηθούν οι γλωσσικές επιλογές των υποψήφιων εκπαιδευτικών στη διατύπωση των προβληματικών σημείων κατά την εμπειρία εφαρμογής της μεθόδου project με απώτερο σκοπό να εξαχθεί ένα βαθύτερο νόημα για το πώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τη γλωσσική και διδακτική τους ταυτότητα αλλά και για το επίπεδο της αναστοχαστικής σκέψης που μαρτυρούν οι συγκεκριμένες γλωσσικές τους επιλογές.



5.2. Συμμετέχοντες – Συλλογή δεδομένων

Βασικό υλικό για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το πρωτογενές αρχειακό υλικό, το οποίο συγκεντρώθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του ακαδημαϊκού μαθήματος «Σχολική Πρακτική Άσκηση 4» που πραγματοποιείται στο όγδοο εξάμηνο σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο τέταρτο και τελευταίο επίπεδο Σχολικής Πρακτικής Άσκησης του παραπάνω παιδαγωγικού τμήματος οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να θέσουν σε εφαρμογή ένα σχέδιο δράσης (project) και να προβούν μετέπειτα στη γραπτή ανασκόπηση και αποτίμηση της εμπειρίας που έλαβαν από την εν λόγω μέθοδο, τη διδακτική μέθοδο project. Το προαναφερθέν αρχειακό υλικό, μέρος του οποίου αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, περιλαμβάνει συνεπώς τα συγκεκριμένα αναστοχαστικά κείμενα που παρήχθησαν από τους τελειόφοιτους εκπαιδευτικούς μετά το πέρας της δεκαήμερης πρακτικής άσκησης σε δημοτικά σχολεία του Βόλου.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας από το συνολικό υλικό χρησιμοποιήθηκαν τα κείμενα σαράντα υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι είκοσι εκ των οποίων φοιτούσαν στο όγδοο εξάμηνο σπουδών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012 – 2013 και οι υπόλοιποι είκοσι φοιτούσαν στο ίδιο εξάμηνο την αμέσως επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά, κατά το έτος 2013- 2014. Η εξασφάλιση υλικού από τα δύο τελευταία ακαδημαϊκά έτη έχει ως στόχο να πραγματοποιηθεί η ερευνητική μελέτη σε τεκμήρια όσον το δυνατόν πιο πρόσφατα, ώστε τα αποτελέσματα αυτής να μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος της σύγχρονης εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπλέον, το γεγονός ότι τα ερευνητικά πορίσματα της παρούσας μελέτης εξάγονται με βάση τα αναστοχαστικά κείμενα δύο ακαδημαϊκών ετών συμβάλλει στη μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα αυτών, εφόσον εξασφαλίζεται η ετερογένεια του δείγματος και αποφεύγονται τυχόν περιορισμοί γενίκευσης των αποτελεσμάτων, οι οποίοι θα ενυπήρχαν σε περίπτωση ανάλυσης των απόψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών μίας μόνο ακαδημαϊκής χρονιάς. Για λόγους επίσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων η επιλογή των σαράντα συμμετεχόντων έγινε με τυχαία δειγματοληψία, με μια διαδικασία δηλαδή τυχαίας επιλογής ώστε «κάθε μέρος του πληθυσμού να έχει την ίδια πιθανότητα να περιληφθεί στο δείγμα» (Σαραφίδου, 2011: 37).

Οι συμμετέχοντες, όπως και γενικότερα οι τελειόφοιτοι εκπαιδευτικοί του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, απάντησαν γραπτώς σε ένα έντυπο, το οποίο περιλάμβανε τρία επίπεδα αναστοχασμού αναφορικά με τη διδακτική μέθοδο project την οποία εφάρμοσαν, όπως προαναφέρθηκε, κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Ειδικότερα, το πρώτο επίπεδο ή αλλιώς ο πρώτος άξονας αναστοχαστικής σκέψης αφορούσε στις διδακτικές ενέργειες των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή του project. Ο δεύτερος άξονας προέτρεπε τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στις μαθητικές ενέργειες, ενώ ο τρίτος και τελευταίος άξονας περιλάμβανε τις διαπιστώσεις τους σχετικά με τις μελλοντικές εφαρμογές της μεθόδου project. Κάθε άξονας από τους παραπάνω περιλάμβανε επιπλέον καθοδηγητικά ερωτήματα με βάση τα οποία οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνταν να αναστοχαστούν σε ορισμένα βασικά σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την εφαρμογή του project. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στα εν λόγω ερωτήματα αποτέλεσαν

στην ουσία το υλικό της παρούσας έρευνας, το οποίο αναλύθηκε με τη διαδικασία που περιγράφεται παρακάτω.

5.3. Διαδικασία

Μετά το πέρας της δεκαήμερης πρακτικής άσκησης σε δημοτικά σχολεία του Βόλου, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στη διαδικασία εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου project και να καταγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους από την προηγηθείσα εμπειρία. Οι αναστοχαστικές δηλώσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών κινούνται σε τρία επίπεδα με βάση πάντοτε τους τρεις κύριους άξονες αναστοχασμού και τα επιμέρους ερωτήματα που δόθηκαν, όπως προαναφέρθηκε, με στόχο την προώθηση της αναστοχαστικής σκέψης. Οι άξονες αναστοχασμού και οι γενικές ερωτήσεις αυτών δίνονται παρακάτω, ενώ αναλυτικότερα τα επιμέρους καθοδηγητικά ερωτήματα του κάθε άξονα εντοπίζονται στο παράρτημα της εργασίας:

1. Ανάλυση και εκτίμηση των μαθητικών δραστηριοτήτων / ενεργειών (Τι έκαναν οι μαθητές; Τι στοιχεία έχω για το αν επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι;)
2. Ανάλυση και εκτίμηση των διδακτικών ενεργειών (Τι έμαθα από την εφαρμογή αυτού του project; Τι στοιχεία έχω για το αν βοήθησα ή εμπόδισα τη μαθησιακή διαδικασία;)
3. Μελλοντικές εφαρμογές

Τα γραπτά αναστοχαστικά κείμενα που παρήχθησαν από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διαδικασίας του αναστοχασμού αποτέλεσαν κατά βάση το αρχειακό υλικό, το οποίο σε ηλεκτρονική μορφή συλλέχθηκε και καταχωρήθηκε σε νέα ηλεκτρονικά αρχεία προκειμένου να αναλυθεί περαιτέρω σύμφωνα πάντοτε με τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η διαδικασία της ανάλυσης υλοποιήθηκε συγκεκριμένα σε τέσσερα επίπεδα, καθένα από τα οποία περιλάμβανε ορισμένες επιμέρους φάσεις με στόχο τη σταδιακή εξαγωγή των αποτελεσμάτων της εν λόγω μελέτης.

Σε ένα πρώτο στάδιο, έπειτα από πολλαπλές αναγνώσεις των αναστοχαστικών δηλώσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών και δεδομένης μιας μερικής αλληλοκάλυψης σε ορισμένα σημεία των απαντήσεών τους, κρίθηκε σκόπιμη μια εκ νέου αναδιάταξη και ομαδοποίηση του υλικού σε θεματικές κατηγορίες. Με βάση τη

συγκεκριμένη ομαδοποίηση προέκυψαν οι παρακάτω οχτώ συνολικά θεματικές ενότητες ως προς το περιεχόμενο των αναστοχαστικών δηλώσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών: 1. χρονικός προγραμματισμός, 2. μαθητικό ενδιαφέρον, 3. κατανόηση περιεχομένου, 4. ενεργητική μαθητική εμπλοκή, 5. διδακτικοί στόχοι, 6. χρήση μέσων και υλικών, 7. τρόπος έναρξης του project, 8. Μελλοντικές εφαρμογές.

Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής μελέτης αναλύθηκαν περαιτέρω οι αναστοχαστικές δηλώσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών που αφορούν στις επτά πρώτες θεματικές κατηγορίες, στις οποίες συνοψίζονται άλλωστε τα βασικότερα σημεία από την πρακτική εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project. Εξάλλου, τόσο το ζήτημα του αναστοχασμού μετά τη δράση (reflection on action) όσο και πρακτικά ζητήματα από την εφαρμογή της μεθόδου project, όπως αυτά κωδικοποιούνται στις επτά πρώτες θεματικές, αποτελούν τους δύο κύριους πόλους ερευνητικού ενδιαφέροντος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Κατόπιν της κατηγοριοποίησης του υλικού σε θεματικές ενότητες, ακολούθησε στο αμέσως επόμενο στάδιο ανάλυσης μια κωδικοποίηση των τάσεων που εκδηλώνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί βάσει των απαντήσεών τους στις παραπάνω θεματικές κατηγορίες. Για την κατηγοριοποίηση των τάσεων χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός η κωδικοποίηση την οποία εισήγαγε η ερευνήτρια Yesilbursa σε έρευνα που διεξήγαγε το 2011 σχετικά με την αναστοχαστική πρακτική. Συγκεκριμένα, οι τάσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών κωδικοποιήθηκαν με βάση τις ακόλουθες κατηγορίες και τους αντίστοιχους κωδικούς αυτών (Yesilbursa, 2011):

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
1. Αναστοχασμός με θετική τάση (positive reflection)	R+
2. Αναστοχασμός με αρνητική τάση (negative reflection)	R-
3. Αναστοχασμός με αιτιολόγηση (reflection on reasons)	RR
4. Αναστοχασμός με παροχή λύσεων (reflection on solutions)	RS
5. Αναστοχασμός με προσωπική μάθηση (reflection on new discoveries)	RN

Ειδικότερα, κάθε πρόταση των γραπτών αναστοχαστικών δηλώσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών αξιολογούνταν με βάση το περιεχόμενο και κατ' επέκταση το νόημα της προκειμένου να της αποδοθεί ένας ορισμένος κωδικός από τους

παραπάνω. Οι δηλώσεις που μετέφεραν στον αναγνώστη άμεσα ή έμμεσα μια περισσότερο θετική αντίληψη της γενικότερης διαδικασίας και των επιμέρους στοιχείων από την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project κατηγοριοποιούνταν στον **αναστοχασμό με θετική τάση** και λάμβαναν τον κωδικό **R+** (π.χ. «Όσον αφορά το project αυτό καθ' αυτό, ο γενικότερος τρόπος διδασκαλίας μου ενίσχυσε τις ενδιαφέρουσες βιωματικές ή μη και συνεργατικές ή μη δραστηριότητες και όσα θετικά στοιχεία έχει ένα διαθεματικό project.»). Αντίθετα, δηλώσεις που διέθεταν μια αρνητική χροιά και αφορούσαν σε περισσότερο ή λιγότερο προβληματικά σημεία της διαδικασίας χαρακτηρίζονταν ως **αναστοχασμός με αρνητική τάση** με κωδικό **R-** (π.χ. «Το συγκεκριμένο project σαν θέμα δεν θα έλεγα ότι ενθουσίασε αρχικά πολύ τους μικρούς μαθητές.»). Παρομοίως δηλώσεις μέσω των οποίων οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί επιχειρούσαν να δικαιολογήσουν τα λεγόμενά τους αντιστοιχούσαν στον **αναστοχασμό με αιτιολόγηση** με κωδικό **RR** (π.χ. «Επιπλέον επειδή τους είχα βάλει σε ομάδες και είχα εφαρμόσει το σύστημα με τους πόντους κάθε φορά που τα παιδιά είχαν το κίνητρο του πόντου έδειχναν μεγαλύτερη προσήλωση σε αυτό που έκαναν.»), ενώ οι δηλώσεις που αφορούσαν στη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση των όποιων προβληματικών σημείων κατηγοριοποιούνταν στον **αναστοχασμό με παροχή λύσεων** με κωδικό **RS** (π.χ. «...όταν έβλεπα πως κάτι μπορεί να μην τους ενθουσιάζει τόσο, τότε αμέσως προωθούσα την παιγνιώδη και βιωματική δραστηριότητα που θα κάνουμε στη συνέχεια, λέγοντας τους παράλληλα πόσο απαραίτητο μας είναι αυτό που θα κάναμε εκείνη τη στιγμή για να προχωρήσουμε σε εκείνη τη δραστηριότητα.»). Τέλος κωδικό **RN** λάμβαναν οι δηλώσεις που αναφέρονταν σε μαθησιακά οφέλη μέσω της εφαρμογής του project και φανέρωναν μια τάση **αναστοχασμού με προσωπική μάθηση** (π.χ. «Από την εφαρμογή αυτού του project έμαθα ότι οι μαθητές "τρελαίνονται" για βιωματικού τύπου δραστηριότητες.»).

Κατόπιν της ανάλυσης του υλικού ως προς τις τάσεις που εκδηλώνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στις αναστοχαστικές τους δηλώσεις ήταν εμφανής μια ιδιαίτερα θετική στάση τους σε όλους τους επιμέρους παράγοντες εφαρμογής του project, όπως αυτοί περιγράφονται στις παραπάνω θεματικές ενότητες, με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να διατυπώνουν με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα θετικές κρίσεις τόσο για την προσωπική τους δράση όσο και για τη διαδικασία γενικότερα.

Λαμβάνοντας υπόψη τη συχνότητα των θετικών αναφορών, καθώς και το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα αναστοχαστικά κείμενα αξιολογούνται, προκύπτει αναπόφευκτα ένας προβληματισμός για την αξιοπιστία των πληροφοριών που αυτά παρέχουν όσον

αφορά την εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών από τη διδακτική μέθοδο project. Επεκτείνοντας τον παραπάνω συλλογισμό, τόσο για τη βελτίωση της εφαρμογής της μεθόδου project στην εκπαιδευτική πράξη όσο και για την προώθηση της αναστοχαστικής σκέψης παρουσιάζει ίσως μεγαλύτερο ενδιαφέρον να διερευνηθούν περαιτέρω οι αναφορές των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε προβληματικά σημεία κατά την εφαρμογή της μεθόδου. Για τους παραπάνω λόγους συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης οι δηλώσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών που εντάχθηκαν στην κατηγορία του αναστοχασμού με αρνητική τάση και έλαβαν ως κωδικό R-.

Στο τρίτο επομένως στάδιο ανάλυσης πραγματοποιείται πλέον μια γλωσσική ανάλυση των γραπτών δηλώσεων με κωδικό R- που αφορούν, όπως προαναφέρθηκε, σε προβληματικά σημεία κατά την εφαρμογή της μεθόδου project. Συγκεκριμένα, η ανάλυση πραγματοποιείται σε επίπεδο πρότασης και περιλαμβάνει δύο επιμέρους φάσεις: πρώτον τον εντοπισμό των γραμματικών υποκειμένων των προτάσεων, τα οποία είτε δηλώνονται άμεσα είτε εννοούνται και δεύτερον τον εντοπισμό των ρημάτων ή ρηματικών εκφράσεων που αντιστοιχούν στα συγκεκριμένα υποκείμενα. Ενδεικτικά δίνονται τα ακόλουθα παραδείγματα:

(1) π.χ. «/Εγώ προσδοκούσα να φέρω εις πέρας/ όσα είχα προγραμματίσει/, κάτι το οποίο δεν κατάφερα λόγω έλλειψης χρόνου./» (Α.Σ., Γ' τάξη)

Γραμματικό υποκείμενο πρότασης	Ρήμα / Ρηματική έκφραση πρότασης
Εγώ	προσδοκούσα να...
Εγώ	είχα προγραμματίσει
Εγώ	δεν κατάφερα

(2) π.χ. «/Αρχικά, με την ανακοίνωση της ενασχόλησης με το συγκεκριμένο project οι μαθητές δυσανασχέτησαν/ και δεν έδειξαν ιδιαίτερη ζέση για συμμετοχή./» (Σ.Χ., Δ' τάξη)

Γραμματικό υποκείμενο πρότασης	Ρήμα / Ρηματική έκφραση πρότασης
Οι μαθητές	δυσανασχέτησαν
Οι μαθητές	δεν έδειξαν...

(3) π.χ. «Ο αρχικός προγραμματισμός δεν τηρήθηκε.» (Σ.Γ., Α' τάξη)

Γραμματικό υποκείμενο πρότασης	Ρήμα / Ρηματική έκφραση πρότασης
Ο προγραμματισμός	δεν τηρήθηκε

Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο ανάλυσης, αφού εντοπίστηκαν και συγκεντρώθηκαν τα γραμματικά υποκείμενα των αναστοχαστικών δηλώσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών με κωδικό R-, γίνεται ένας διαχωρισμός αυτών σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, η μία εκ των οποίων περιλαμβάνει τα έμψυχα υποκείμενα (π.χ. εγώ, οι μαθητές, η δασκάλα της τάξης κλπ.) και η άλλη τα άψυχα ή αλλιώς απρόσωπα υποκείμενα (π.χ. το θέμα, οι δραστηριότητες, ο χρόνος κλπ.). Εντός των δύο γενικών αυτών κατηγοριών σχηματίζονται μικρότερες υποομάδες των όμοιων γραμματικών υποκειμένων. Αφού ομαδοποιήθηκαν τα γραμματικά υποκείμενα αναλύεται κάθε επιμέρους πρόταση ως προς την αντιστοιχία γραμματικού υποκειμένου και ρήματος ή ρηματικής έκφρασης προκειμένου να διερευνηθούν οι ενέργειες – διαδικασίες που αποδίδονται σε κάθε περίπτωση χρήσης ενός γραμματικού υποκειμένου. Ειδικότερα, με βάση τη σημασιολογική λειτουργικότητα των ρημάτων εξήχθησαν γενικότερες κατηγορίες για την απόδοση και την ομαδοποίηση των ενεργειών - διαδικασιών που αντιστοιχούν σε κάθε υποκείμενο. Βασικό οδηγό μάλιστα για την κατηγοριοποίηση των ενεργειών - διαδικασιών αποτέλεσαν οι σημασιολογικές κατηγορίες των ρημάτων, όπως αυτές περιγράφονται από τον Μπαμπινιώτη (2011) στη «Γραμματική της Νέας Ελληνικής»:

Σημασιολογικές κατηγορίες (Μπαμπινιώτης, 2011)	
Ρήματα που δηλώνουν αίσθηση	(π.χ. αισθάνομαι, ακούω, αντιλαμβάνομαι κλπ.)
Ρήματα που δηλώνουν δράση	(π.χ. διαβάζω, επιπλήττω, συνεργάζομαι)
Ρήματα που δηλώνουν έκφραση	(π.χ. ανακοινώνω, εκφράζω, ρωτάω, συζητάω κλπ.)
Ρήματα που δηλώνουν βούληση	(π.χ. προσδοκώ, επιθυμώ, θέλω κλπ.)
Ρήματα που δηλώνουν συναίσθημα	(π.χ. ενθουσιάζομαι, απογοητεύομαι, χαίρομαι κλπ.)
Ρήματα που δηλώνουν γνώση	(π.χ. γνωρίζω, θυμάμαι, καταλαβαίνω κλπ.)

Συμπληρωματικά, για τον καθορισμό των κατηγοριών, όσον αφορά την ποιότητα της ενέργειας που δηλώνουν τα ρήματα που χρησιμοποιήθηκαν από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στις αναφορές των προβληματικών σημείων, χρησιμοποιήθηκε και η κατηγοριοποίηση της Ushioda (2008, 2010) που αφορά κατά κύριο λόγο στις πρωτοπρόσωπες δηλώσεις.

Κατηγορίες πρωτοπρόσωπης έκφρασης
Ushioda (2008, 2010)
Σκέψεις, γνώμες και συναισθήματα
Προσωπικά οφέλη/ κέρδη
Ανάγκες και υποχρεώσεις
Περιορισμοί και προβλήματα
Δράσεις και εμπειρίες
Μελλοντικοί στόχοι

Εξετάζοντας συνεπώς τη σημασία των ρημάτων και έχοντας ως πρότυπα τις δύο παραπάνω κατηγοριοποιήσεις διερευνήθηκαν οι ενέργειες που αποδίδονται σε κάθε υποκείμενο. Οι ομάδες των γραμματικών υποκειμένων, οι κατηγορίες των ενεργειών – διαδικασιών που προέκυψαν από το αναλυθέν υλικό στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η αντιστοιχία γραμματικών υποκειμένων και ενεργειών, καθώς και η συχνότητα των ενεργειών που αποδίδονται σε κάθε ομάδα γραμματικών υποκειμένων αναλύονται και ερμηνεύονται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Αποτελέσματα έρευνας

6.1. Σημασιολογικοί ρόλοι γραμματικών υποκειμένων

Με οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα και τους σκοπούς της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε, όπως περιγράφεται και στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας, συντακτική ανάλυση σε επίπεδο πρότασης με στόχο τον εντοπισμό των γραμματικών υποκειμένων στις διατυπώσεις των προβληματικών σημείων κατά την εφαρμογή της μεθόδου project. Ο καθορισμός των γραμματικών υποκειμένων και κατ' επέκταση οι σημασιολογικοί ρόλοι αυτών αναδεικνύουν σε ένα πρώτο στάδιο ποια πρόσωπα ή ποιοι παράγοντες γενικότερα προβάλλονται ως «δράστες», ως «υπαίτιοι» και ποιοι ως «βιώνοντες» μιας προβληματικής κατάστασης, σύμφωνα πάντοτε με τις γλωσσικές επιλογές των υποψηφίων εκπαιδευτικών στα γραπτά αναστοχαστικά τους κείμενα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει μάλιστα σε επίπεδο υποκειμένων και η σχέση γραμματικού και σημασιολογικού υποκειμένου, καθώς και τι μπορεί να υποδηλώνει σε ορισμένες περιπτώσεις η μη ταύτιση αυτών των δύο, όσον αφορά τη γλωσσική και διδακτική ταυτότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Τα γραμματικά υποκείμενα, τα οποία εντοπίστηκαν βάσει της ανάλυσης σε κάθε επιμέρους πρόταση με κωδικό R-, κατηγοριοποιούνται σε δύο ευρύτερες κατηγορίες με κριτήριο το εάν δηλώνουν ένα ή περισσότερα πρόσωπα ή αντίθετα απρόσωπους και ουδέτερους παράγοντες. Βάσει της συγκεκριμένης κατηγοριοποίησης προκύπτουν συνεπώς **η κατηγορία των έμψυχων υποκειμένων**, όπου τα γραμματικά υποκείμενα συνιστούν έμψυχα όντα, και **η κατηγορία των άψυχων υποκειμένων**, στην οποία περιλαμβάνονται εκείνα ακριβώς τα υποκείμενα που δεν ορίζουν πρόσωπα. Σε καθεμιά από τις δύο παραπάνω κατηγορίες πραγματοποιήθηκαν επιπλέον ομαδοποιήσεις των όμοιων γραμματικών υποκειμένων με αποτέλεσμα την οργάνωση των υποκειμένων σε μικρότερες υποομάδες. Ειδικότερα, εντός της κατηγορίας των έμψυχων υποκειμένων εντοπίστηκαν οι εξής περιπτώσεις γραμματικών υποκειμένων:

- πρώτο πρόσωπο ενικού αριθμού της προσωπικής αντωνυμίας– «*εγώ*»,
- πρώτο πρόσωπο πληθυντικού αριθμού της προσωπικής αντωνυμίας– «*εμείς*»,
- το ουσιαστικό «*οι μαθητές*»,
- το ουσιαστικό «*ο δάσκαλος/ η δασκάλα της τάξης*».

Όσον αφορά στην κατηγορία των άψυχων υποκειμένων, οι επιμέρους ομάδες περιλαμβάνουν ως γραμματικά υποκείμενα παράγοντες που συνδέονται άμεσα με τη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδους project. Ειδικότερα, τα γραμματικά υποκείμενα που συναντώνται σε περισσότερες από μία περιπτώσεις κατηγοριοποιούνται στις ακόλουθες ομάδες, ενώ υπάρχουν σαφώς και μεμονωμένες περιπτώσεις γραμματικών υποκειμένων που εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία των άψυχων υποκειμένων αλλά όχι σε κάποια ειδικότερη υποομάδα:

- χρήση ουσιαστικών που αφορούν στη θεματολογία του project ως υποκειμένων (*το θέμα/ η θεματολογία/ η θεματική εξακτίνωση*),
- χρήση ουσιαστικών που σχετίζονται με τον διδακτικό χρόνο ως υποκειμένων (*ο χρόνος/ ο διδακτικός χρόνος/ ο χρονικός προγραμματισμός*),
- χρήση ουσιαστικών που σχετίζονται με τους στόχους του project ως υποκειμένων (*οι στόχοι/ οι διδακτικοί στόχοι*),
- χρήση ουσιαστικών που αφορούν στη δράση και στο περιεχόμενο του project ως υποκειμένων (*οι δραστηριότητες/ η ενότητα/ τα φύλλα εργασίας*),
- χρήση ουσιαστικών που αφορούν στη γενικότερη λειτουργία της τάξης ως υποκειμένων (*φασαρία/ πειθαρχία/ συντονισμός/ συνεργασία/ συμμετοχή/ κοινωνικο- συναισθηματικές σχέσεις*).

Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι τα εν λόγω γραμματικά υποκείμενα βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις εφτά θεματικές ενότητες, ενώ αρκετά εξ αυτών περιλαμβάνονται σαν όροι στις καθοδηγητικές ερωτήσεις που δόθηκαν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη σαφώς των συγκεκριμένων όρων στις καθοδηγητικές ερωτήσεις δεν αποκλείεται να επηρέασε τη γλωσσική διατύπωση των απαντήσεων με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν τους συγκεκριμένους όρους ως γραμματικά υποκείμενα των προτάσεών τους. Οι ομάδες των όμοιων υποκειμένων εντός των δύο γενικών κατηγοριών καθώς και η συχνότητα χρήσης του κάθε υποκειμένου παρουσιάζονται αναλυτικότερα στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6.1.1.: Ομαδοποίηση «έμψυχων υποκειμένων»

Κατηγορίες γραμματικών υποκειμένων	Συνολικός Αριθμός
Πρώτο πρόσωπο ενικού αριθμού προσωπικής αντωνυμίας – «εγώ»	57
Πρώτο πρόσωπο πληθυντικού αριθμού προσωπικής αντωνυμίας – «εμείς»	19
Ουσιαστικό «οι μαθητές»	92
Ουσιαστικό «ο δάσκαλος/ η δασκάλα της τάξης»	2

Πίνακας 6.1.2.: Ομαδοποίηση «άψυχων υποκειμένων»

Κατηγορίες γραμματικών υποκειμένων	Συνολικός αριθμός
Θέμα/ θεματολογία/ θεματική εξακτίωση	6
Project	4
Δραστηριότητες/ φύλλα εργασίας/ ενότητα	11
Χρόνος/ διδακτικός χρόνος	11
Στόχοι/ Διδακτικοί στόχοι	7
Φασαρία/ πειθαρχία/ συντονισμός/ συμμετοχή/ συνεργασία κλπ.	7
Δυσκολία/ δυσκολίες	5
Λοιπά υποκείμενα	47

Στη συνέχεια επιχειρείται μια περαιτέρω ανάλυση και ερμηνεία της χρήσης κάθε κατηγορίας γραμματικών υποκειμένων με απώτερο σκοπό την ανίχνευση του επιπέδου της αναστοχαστικής σκέψης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, αλλά και τη λογική συσχέτιση των γλωσσικών τους επιλογών με την προβαλλόμενη γλωσσική και διδακτική τους ταυτότητα. Ειδικότερα, λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη οι σημασιολογικοί ρόλοι των υποκειμένων, η συχνότητα εμφάνισης του κάθε υποκειμένου, καθώς και η σχέση γραμματικού και σημασιολογικού υποκειμένου.

Χρήση πρώτου προσώπου ενικού αριθμού της προσωπικής αντωνυμίας: «Εγώ»

Η χρήση του «εγώ» ως γραμματικού υποκειμένου αναφέρεται στον εκάστοτε συντάκτη των αναστοχαστικών κειμένων, δηλώνοντας το αναστοχαστικό υποκείμενο, που στην προκειμένη περίπτωση συνιστά ο υποψήφιος εκπαιδευτικός, ο οποίος προβαίνει σε μια γραπτή ανασκόπηση και αποτίμηση της εμπειρίας του από την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project. Η επιλογή της πρωτοπρόσωπης διατύπωσης σε πενήντα επτά (57) συνολικά προτάσεις των γραπτών δηλώσεων που αφορούν σε προβληματικά σημεία κατά την εφαρμογή του project αναδεικνύει εν μέρει τον αναστοχαστικό χαρακτήρα των κειμένων και προβάλλει την ταυτότητα του υποψήφιου εκπαιδευτικού ως ενός υποκειμένου που αντιλαμβάνεται γλωσσικά το είδος και το ύφος των αναστοχαστικών κειμένων. Η αναφορά μάλιστα των υποψηφίων εκπαιδευτικών στον ίδιο τους τον εαυτό μέσω της χρήσης του «εγώ» ως γραμματικού υποκειμένου υποδηλώνει σαφώς ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται προσωπικά στη διαδικασία του αναστοχασμού, προβάλλοντας τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προσωπικές τους δράσεις. Ωστόσο, το επίπεδο της αναστοχαστικής σκέψης των υποψηφίων εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται αποκλειστικά

και μόνο από τη χρήση του «εγώ», αλλά κυρίως από τις ενέργειες και τις διαδικασίες που αποδίδονται μέσω των ρημάτων και των ρηματικών εκφράσεων στο υποκείμενο «εγώ». Λαμβάνοντας υπόψη την αντιστοιχία γραμματικών υποκειμένων και ρημάτων, η οποία θα αναλυθεί παρακάτω, προκύπτουν τρεις κύριοι σημασιολογικοί ρόλοι του υποκειμένου «εγώ»:

- το «εγώ» ως **στοχαζόμενο υποκείμενο** που σκέπτεται και προβληματίζεται πάνω στη διαδικασία εφαρμογής του project

*«Αυτό που δυσκόλεψε περισσότερο νομίζω ότι ήταν η συνεργασία και η μοιρασιά. **Κατάλαβα** στην συνέχεια ότι οι κοινωνικο- συναισθηματικές σχέσεις που δεν ήταν ιδιαιτέρως καλές.» (Β.Δ., Β' τάξη)*

- το «εγώ» ως **υποκείμενο – δράστης**, η δράση του οποίου αφορά είτε στην οργάνωση των διαδικασιών στο πλαίσιο του project είτε στην αντιμετώπιση των προβληματικών σημείων· σε ελάχιστες περιπτώσεις η δράση του υποκειμένου «εγώ» προβάλλεται ως προβληματική για την εξέλιξη του project

*«Όσον αφορά το χρόνο που **είχα προγραμματίσει**, δεν τηρήθηκε ακριβώς και έτσι **χρειάστηκε να πάρω** μία ακόμη επιπλέον ώρα.» (Α.Π., Στ' τάξη)*

*«Ίσως **ήταν λίγο λάθος να το αναφέρω** από την αρχή. Η ιστορική αναδρομή λοιπόν ήταν μια μικρή αποτυχία.» (Χ.Π., Στ' τάξη)*

- το «εγώ» ως **υποκείμενο – βιώνων** μιας κατάστασης, η οποία τον ωθεί σε αναγκαστική δράση

*«Υπήρχαν βέβαια σημεία της διδασκαλίας που **κλήθηκα να αντιμετωπίσω** συμπεριφορές μαθητών που δεν άρμοζαν και δυσκόλευαν το έργο μου και κατ' επέκταση τη διαδικασία του project.» (Α.Τ., Β' τάξη)*

Στις περισσότερες μάλιστα περιπτώσεις χρήσης του «εγώ» προκύπτει ταύτιση του γραμματικού και σημασιολογικού υποκειμένου. Εξαίρεση αποτελούν ορισμένες προτάσεις παθητικής σύνταξης, όπου το «εγώ» συνιστά το γραμματικό αλλά όχι και το σημασιολογικό τους υποκείμενο. Στις εν λόγω προτάσεις χρησιμοποιούνται ρηματικές εκφράσεις παθητικής φωνής, όπως «**αναγκάστηκα να ...**», «**κλήθηκα να...**», οι οποίες προβάλλουν το γραμματικό υποκείμενο «εγώ» περισσότερο ως αποδέκτη παρά ως δράστη και δημιουργό μιας προβληματικής κατάστασης. Με άλλα λόγια

σημασιολογικό υποκείμενο στις συγκεκριμένες περιπτώσεις συνιστούν οι παράγοντες και οι συνθήκες εκείνες που «αναγκάζουν» και «ωθούν» το υποκείμενο «εγώ» στην αναφερόμενη κάθε φορά δράση.

«...αν και υπήρχαν φορές που δημιουργούσαν ένα μικρό πανικό και αναγκαζόμουν συχνά να τους επαναφέρω στη τάξη.» (Α.Ζ., Α' τάξη)

Αναφορικά με τη χρήση και τους σημασιολογικούς ρόλους του γραμματικού υποκειμένου «εγώ» προκύπτει συνεπώς ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τείνουν ίσως να αντιλαμβάνονται τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως έντονα οργανωτικό και συντονιστικό στην υλοποίηση δράσεων, οι οποίες αν και αντιτίθενται συχνά στις προσωπικές τους επιδιώξεις και προσδοκίες, απαιτούνται από τους ίδιους για την αντιμετώπιση των προβληματικών σημείων κατά τη διεξαγωγή του project.

Χρήση του πρώτου προσώπου πληθυντικού αριθμού της προσωπικής αντωνυμίας: «Εμείς»

Σε ορισμένες περιπτώσεις απαντά ως γραμματικό υποκείμενο των αναστοχαστικών δηλώσεων που αφορούν σε προβληματικά σημεία εφαρμογής του project το πρώτο πρόσωπο πληθυντικού αριθμού, το «**εμείς**». Το «εμείς» διαθέτει σαφώς μια συλλογική διάσταση, ορίζοντας ως υποκείμενο ένα σύνολο ατόμων που πράττουν αυτό που δηλώνει το ρήμα. Στο επίπεδο των υπό ανάλυση γραπτών αναστοχαστικών κειμένων το «εμείς» χρησιμοποιείται ως γραμματικό υποκείμενο από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς για να δηλώσει δύο επιμέρους ομάδες ατόμων: (α) την ομάδα σχεδιασμού του project, μέλη της οποίας συνιστούν ο υποψήφιος εκπαιδευτικός και ορισμένοι επιπλέον συμφοιτητές του και (β) την ομάδα εφαρμογής του project, μέλη της οποίας αποτελούν ο υποψήφιος εκπαιδευτικός και οι μαθητές του. Μέσω της χρήσης του πρώτου προσώπου πληθυντικού αριθμού προβάλλεται συνεπώς τόσο ένα συνεργατικό και συναδελφικό πνεύμα μεταξύ των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όσο και μια συλλογική αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας εφαρμογής του project, όπου εκπαιδευτικός και μαθητές αποτελούν μέλη μιας ομάδας με κοινούς στόχους. Ωστόσο, η συχνότητα χρήσης του «εμείς» ως γραμματικού υποκειμένου δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για το εάν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προτάσσουν απόλυτα το συλλογικό αίσθημα έναντι του ατομικού ή αντίθετα εάν εξυπηρετούνται εν μέρει από τη συγκεκριμένη γλωσσική

επιλογή μέσω της απόδοσης συλλογικών ευθυνών σε ό, τι αφορά τα προβληματικά σημεία διεξαγωγής του project.

Ειδικότερα, ο εμφανέστερος σημασιολογικός ρόλος από τη γλωσσική χρήση του «εμείς» ως γραμματικού υποκειμένου είναι αυτός του υποκειμένου – δράστες με αναφορές σε συλλογικές δράσεις είτε κατά τον σχεδιασμό είτε κατά την εφαρμογή του project. Οι αναφερόμενες δράσεις προβάλλονται μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις ως προβληματικές για τη διεξαγωγή του project.

A. «Εμείς» : ομάδα σχεδιασμού project (ομάδα υποψηφίων εκπαιδευτικών)

«Υπήρχαν όμως μερικά σημεία όπου ίσως έπρεπε να ξανακοιτάξουμε τους διδακτικούς στόχους γιατί δεν αντιστοιχούσαν ακριβώς με τις δραστηριότητες με αποτέλεσμα να πραγματοποιηθεί σύγχυση στη φάση της αξιολόγησης.» (Σ.Α., Στ' τάξη)

B. «Εμείς»: ομάδα εφαρμογής project (υποψήφιος εκπαιδευτικός & μαθητές)

«Δυστυχώς δεν προλάβουμε να υλοποιήσουμε όλες τις δραστηριότητες λόγω έλλειψης χρόνου.» (Α.Σ., Γ' τάξη)

Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι σε όλες τις περιπτώσεις χρήσης του «εμείς» το γραμματικό και το σημασιολογικό υποκείμενο ταυτίζονται.

Χρήση του ουσιαστικού «οι μαθητές» ως γραμματικού υποκειμένου

Το ουσιαστικό «οι μαθητές» καταλαμβάνει συντακτικά τη θέση του γραμματικού υποκειμένου σε ενενήντα δύο (92) συνολικά προτάσεις με κωδικό R-. Το γραμματικό υποκείμενο «οι μαθητές» συνιστά το υποκείμενο με τη συχνότερη χρήση όσον αφορά τη διατύπωση των προβληματικών σημείων, ξεπερνώντας αριθμητικά τόσο το υποκείμενο «εγώ» όσο και το υποκείμενο «εμείς» εντός της γενικής κατηγορίας των έμψυχων υποκειμένων. Συγκριτικά, η αριθμητική υπεροχή της κατηγορίας του υποκειμένου «οι μαθητές» έναντι των δύο προαναφερθέντων κατηγοριών υποδηλώνει ίσως μια τάση των υποψηφίων εκπαιδευτικών να αναλογίζονται περισσότερο τον παράγοντα του μαθητή στην πορεία εξέλιξης του project και να αναφέρονται κατ' επέκταση συχνότερα στις μαθητικές ενέργειες και τις συνέπειες αυτών.

Η γλωσσική επιλογή του ουσιαστικού «οι μαθητές» ως υποκειμένου στη διατύπωση των προβληματικών σημείων μπορεί ωστόσο να προσλάβει δύο ερμηνείες, μία σαφώς θετικότερη αλλά και μία περισσότερο επιφυλακτική. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερα θετική ένδειξη για το επίπεδο της αναστοχαστικής σκέψης των υποψηφίων εκπαιδευτικών αποτελεί το γεγονός ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τους μαθητές ως ενεργητικούς συμμετέχοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό την πορεία διεξαγωγής του project. Η συχνή αναφορά μάλιστα στους μαθητές αναδεικνύει την ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν αναλογίζεται μόνο την προσωπική του δράση, αλλά λαμβάνει εξίσου υπόψη στο πλαίσιο της αναστοχαστικής διαδικασίας τις ενέργειες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών του. Ωστόσο, η χρήση του γραμματικού υποκειμένου «οι μαθητές» σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από το υποκείμενο «εγώ» μπορεί να υποδηλώνει και ένα χαμηλό επίπεδο αναστοχασμού με τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς να μην αναλογίζονται τόσο την προσωπική τους εμπλοκή και ευθύνη στην πρόκληση των όποιων προβληματικών σημείων, αλλά αντίθετα να προβάλλουν περισσότερο τη δράση και τη στάση των μαθητών στην όλη διαδικασία.

Όσον αφορά στους σημασιολογικούς ρόλους που προσλαμβάνει το γραμματικό υποκείμενο «οι μαθητές» εντός του ευρύτερου γλωσσικού περιβάλλοντος των αναστοχαστικών κειμένων προκύπτουν ως κυρίαρχοι οι εξής:

- οι μαθητές ως **υποκείμενο – δράστες**, η δράση των οποίων δυσχεραίνει τις περισσότερες φορές τη διεξαγωγή του project

«Υπήρχαν ωστόσο στιγμές που κάποιοι μαθητές οι οποίοι ήταν πάντα ανήσυχοι, δημιουργούσαν φασαρία και αρνιούνταν να κάνουν τις δραστηριότητες που τους είχα αναθέσει.» (Α.Τ., Β' τάξη)

«Ο χρονικός προγραμματισμός δεν τηρήθηκε, γιατί στην φάση της εύρεσης πληροφοριών από τους μαθητές παρατηρήθηκε το φαινόμενο τα παιδιά να ξεχάσουν να φέρουν πληροφορίες παρά την συνεχή μου υπενθύμιση ή να φέρουν πληροφορίες χωρίς να έχουν ιδέα του τι έφεραν.» (Α.Α., Στ' τάξη)

- οι μαθητές ως **υποκείμενο – βιώνων** μιας κατάστασης

«Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν περισσότερο κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων, οι οποίες ζητούσαν από τους ίδιους να παράγουν γραπτό λόγο.» (Π.Α., Β΄ τάξη)

«Αρχικά, με την ανακοίνωση της ενασχόλησης με το συγκεκριμένο project οι μαθητές δυσανασχέτησαν και δεν έδειξαν ιδιαίτερη ζέση για συμμετοχή.» (Σ.Χ., Δ΄ τάξη)

- οι μαθητές ως **υποκείμενο με επιθυμίες, προϋπάρχουσες συνήθειες και προσδοκίες** που επηρεάζουν την εφαρμογή του project

«Μόνο ένας μαθητής σε κάποιες δραστηριότητες τριών διδακτικών ωρών που ασχοληθήκαμε με το project δεν ήθελε να συμμετέχει και μου ζήτησε να ασχοληθεί με τις δραστηριότητες κάποιου μαθήματος.» (Ξ.Μ., Β΄ τάξη)

«Αρχικά όταν ασχοληθήκαμε με την ακροστιχίδα, διαπίστωσα πως οι μαθητές δεν είχαν δουλέψει ξανά σε παρόμοια δραστηριότητα.» (Ρ.Μ., Β΄ τάξη)

Συμπερασματικά, με βάση τους σημασιολογικούς ρόλους του γραμματικού υποκειμένου «οι μαθητές» προκύπτει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τη δράση του μαθητή ως ιδιαίτερα καθοριστική για την εξέλιξη του project. Οι μαθητές προβάλλονται μάλιστα μέσω των γραπτών αναστοχαστικών δηλώσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως πρόσωπα με ανάγκες, επιθυμίες και συνήθειες, οι οποίες ορισμένες φορές έρχονται σε αντίθεση με τους αρχικούς στόχους του προγράμματος project, οδηγώντας στην εμφάνιση προβληματικών σημείων στη ροή και την αποτελεσματική πραγμάτωσή του. Επιπρόσθετα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τους μαθητές ως υποκείμενα, τα οποία βιώνουν ορισμένες δυσκολίες κατά την εφαρμογή του project, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζεται άμεσα σε ποιους παράγοντες μπορεί να οφείλονται οι συγκεκριμένες δυσκολίες. Στις περισσότερες μάλιστα περιπτώσεις αναφοράς δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές η γλωσσική διατύπωση με προτάσεις παθητικής σύνταξης αναδεικνύει ένα διαφορετικό σημασιολογικό υποκείμενο από το αντίστοιχο γραμματικό.

«Οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα σε κάποιο σημείο, παρά μονάχα κατά τη συμπλήρωση φύλλου φάνηκε ότι αρκετοί μπερδεύτηκαν λίγο με τους όρους «τελωνείο-λιμεναρχείο-ΟΛΒ» και τι κάνει η κάθε μία από αυτές τις υπηρεσίες.» (Π.Μ., Γ΄ τάξη)

«Στη μόνη που δυσκολεύτηκαν ήταν η δραστηριότητα κατά την οποία κλήθηκαν να προτείνουν τρόπους διαχείρισης κάποιων προβληματικών καταστάσεων. Εκεί δεν είχαν πολλές ιδέες.» (Ο.Μ., Γ' τάξη)

Στα παραπάνω αποσπάσματα και γενικότερα σε αντίστοιχες διατυπώσεις παθητικής σύνταξης προκύπτει ότι μπορεί το ουσιαστικό «οι μαθητές» να καταλαμβάνει τη θέση του γραμματικού υποκειμένου, αλλά σημασιολογικό υποκείμενο συνιστούν οι παράγοντες εκείνοι που δυσκολεύουν τους μαθητές κατά την εφαρμογή του project.

Χρήση του ουσιαστικού «ο δάσκαλος/ η δασκάλα της τάξης» ως γραμματικού υποκειμένου

Το ουσιαστικό «ο δάσκαλος» ή «η δασκάλα» της τάξης εντοπίζεται ως γραμματικό υποκείμενο σε δύο συνολικά προτάσεις που αφορούν σε προβληματικά σημεία διεξαγωγής του project, ενώ όντας το ποιητικό αίτιο σε μία πρόταση παθητικής σύνταξης συνιστά κατ' ουσία το σημασιολογικό υποκείμενο αυτής. Στις δύο περιπτώσεις όπου «ο δάσκαλος/ η δασκάλα» της τάξης χρησιμοποιείται ως γραμματικό υποκείμενο, καταλαμβάνει σημασιολογικά τον ρόλο του δράστη, η δράση του οποίου παρεμποδίζει την ομαλή πορεία διεξαγωγής του project. Συγκεκριμένα, στη μία περίπτωση ο δάσκαλος της τάξης προβάλλεται ως διαμορφωτής εσφαλμένων συνηθειών στους μαθητές, οι οποίες αντιβαίνουν στη γενικότερη φιλοσοφία και στον τρόπο διεξαγωγής του project.

«Αρχικά όπως προείπα εξέφρασαν έντονη δυσαρέσκεια και παράπονα που θα αφιερώναμε τις ώρες των εικαστικών και της ελέγκτης ζώνης στη διεξαγωγή του project, ώρες οι οποίες παραδοσιακά ήταν «ελεύθερες», καθότι ο δάσκαλος τους έδινε τη δυνατότητα να ασχοληθούν με ό, τι ήθελαν (ζωγραφικά, παραμύθια, κλπ).» (Α.Κ., Γ' τάξη)

Στη δεύτερη περίπτωση χρήσης του εν λόγω γραμματικού υποκειμένου, η δασκάλα της τάξης παρουσιάζεται να παρεμβαίνει στη διαδικασία με ενέργειες που παρεμποδίζουν την εκπλήρωση του αρχικού προγραμματισμού του project.

«Ο χρονικός προγραμματισμός των πέντε ωρών διατηρήθηκε παρόλο που υπήρχαν δυσκολίες. Η δασκάλα απασχολούσε με πρόβες για τη γιορτή της μητέρας τα παιδιά για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.» (Α.Σ., Β' Τάξη)

Παρόλο που στις δύο παραπάνω περιπτώσεις η δράση του εκπαιδευτικού της τάξης προβάλλεται από τον υποψήφιο εκπαιδευτικό ως υπαίτια για ορισμένα δυσχερή σημεία κατά την υλοποίηση του προγράμματος project, στην τρίτη περίπτωση που η δασκάλα της τάξης συνιστά το σημασιολογικό, αλλά όχι και το γραμματικό υποκείμενο της πρότασης, ο υποψήφιος εκπαιδευτικός φαίνεται να εκλαμβάνει τη δράση της ως βοηθητική για την ομαλή διεξαγωγή του έργου του. Χωρίς να παίρνει άμεσα θέση αναφορικά με τη δράση της δασκάλας, αποδίδει σε εκείνη μια ενέργεια που αν και αντίκειται σε βασικές παιδαγωγικές αρχές, συνέβαλε στη διαχείριση ορισμένων μαθητών που δημιουργούσαν προβλήματα πειθαρχίας κατά τη διεξαγωγή του project.

«Μία ομάδα μαθητών δεν ήθελε να μου δώσει το κείμενό της. Είχε προηγηθεί έντονη επίπληξη των δύο από τους τρεις την προηγούμενη ώρα από τη Δασκάλα της τάξης γιατί ενοχλούσαν και πετάγονταν διαρκώς.» (Θ.Α., Γ' τάξη)

Καταληκτικά, μέσω της χρήσης του προαναφερθέντος γραμματικού υποκειμένου κατασκευάζεται η ταυτότητα ενός υποψηφίου εκπαιδευτικού που στέκεται εν μέρει επικριτικά σε ορισμένες διδακτικές αρχές και συνήθειες των εκπαιδευτικών της τάξης και αποποιείται ίσως κατ' αυτόν τον τρόπο την προσωπική του ευθύνη για ορισμένα προβληματικά σημεία κατά τη διάρκεια του project.

Χρήση «άψυχων» ή απρόσωπων γραμματικών υποκειμένων

Απρόσωποι και ουδέτεροι παράγοντες, οι περισσότεροι εκ των οποίων σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία εφαρμογής του project, επιλέγονται από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ως γραμματικά υποκείμενα σε μεγάλο αριθμό προτάσεων που αφορούν σε αρνητικά σημεία κατά τη διάρκεια εφαρμογής του project. Ειδικότερα, σε ενενήντα οκτώ συνολικά προτάσεις οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μια περισσότερο απρόσωπη διατύπωση με τη χρήση γραμματικών υποκειμένων που εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία των «άψυχων» υποκειμένων. Μέσω της επιλογής των εν λόγω γραμματικών υποκειμένων οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προσδίδουν στα γραπτά αναστοχαστικά τους κείμενα ένα πιο σοβαρό και επίσημο ύφος. Είναι πολύ πιθανόν να επιδιώκουν συνεπώς μέσω της απρόσωπης διατύπωσης την κατασκευή μιας γλωσσικής ταυτότητας, η οποία βρίσκεται σε συμφωνία με τις ακαδημαϊκές αρχές γραφής, όπως αυτές εκλαμβάνονται από τους ίδιους. Ταυτόχρονα με τη χρήση περισσότερο αφηρημένων υποκειμένων

επιτυγχάνουν μια πιο ουδέτερη προσέγγιση της διαδικασίας, χωρίς την άμεση απόδοση ευθυνών σε έμψυχους παράγοντες εφαρμογής του project. Υπέρ αυτού συνηγορεί επίσης το γεγονός ότι τα «άψυχα» γραμματικά υποκείμενα προβάλλονται τις περισσότερες φορές σημασιολογικά ως υποκείμενα – αίτια μιας προβληματικής κατάστασης ή μιας αρνητικής στάσης των μαθητών κατά την εφαρμογή του project.

«Εν αρχής, η παρουσίαση του θέματος δεν ήταν ικανοποιητικά ξεκάθαρη αν και δεν απουσίαζε το όλο ύφος μιας αρμόζουσας παρουσίασης.» (Ζ.Μ., Α' τάξη)

«Το συγκεκριμένο project σαν θέμα δεν θα έλεγα ότι ενθουσίασε αρχικά πολύ τους μικρούς μαθητές.» (Α.Σ., Α' τάξη)

Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι στην κατηγορία των άψυχων υποκειμένων εντοπίζεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό μη ταύτιση μεταξύ του γραμματικού και σημασιολογικού υποκειμένου. Με άλλα λόγια τα απρόσωπα υποκείμενα όντας συχνά γραμματικά υποκείμενα σε προτάσεις παθητικής σύνταξης διαφέρουν από τα αντίστοιχα σημασιολογικά υποκείμενα των προτάσεων.

«Αρχικά, είχα σκεφτεί να βάλω τους μαθητές να φτιάξουν μόνα τους το παραμύθι για δραματοποίηση, αλλά αυτό δεν πραγματοποιήθηκε τελικά, αφού γινόταν πολλή φασαρία και χανόταν η πειθαρχία.» (Π.Κ., Α' τάξη)

«Αυτό που πιστεύω με άλλα λόγια είναι ότι η εξακτίωση του θέματος και κατ' επέκταση οι διδακτικοί στόχοι έπρεπε να εμπλουτιστούν, καθώς οι μαθητές φάνηκε πως είχαν το επίπεδο και τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν και σε άλλες θεματικές ενότητες.» (Ρ.Μ., Β' τάξη).

Ενδεικτικά, στο πρώτο απόσπασμα ενώ τη θέση του γραμματικού υποκειμένου καταλαμβάνει το ουσιαστικό «φασαρία», σημασιολογικά εννοείται ως υποκείμενο της πρότασης το ουσιαστικό «οι μαθητές». Αντίστοιχα και στη δεύτερη περίπτωση, αν και δηλώνεται ως γραμματικό υποκείμενο το ουσιαστικό «οι στόχοι», το σημασιολογικό υποκείμενο ταυτίζεται με το ποιητικό αίτιο της πρότασης, το οποίο σε μία υποθετική βάση, αφού δεν δηλώνεται άμεσα, συνιστά είτε το «εγώ» είτε η ομάδα σχεδιασμού του project. Συνοψίζοντας, μέσω μιας περισσότερο απρόσωπης διατύπωσης ο υποψήφιος εκπαιδευτικός κατασκευάζει εν μέρει την ταυτότητα ενός ουδέτερου παρατηρητή στο πλαίσιο της αναστοχαστικής διαδικασίας, χωρίς να

γίνεται φανερή μέσω των γλωσσικών του επιλογών η προσωπική του εμπλοκή στην όλη διαδικασία.

6.2. Σημασιολογικές λειτουργίες ρημάτων και ρηματικών εκφράσεων.

Αφού εντοπίστηκαν τα γραμματικά υποκείμενα των αναστοχαστικών δηλώσεων που αφορούν σε προβληματικά σημεία εφαρμογής του project, συγκεντρώθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε ένα δεύτερο επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης οι σημασιολογικές λειτουργίες των ρημάτων και των ρηματικών εκφράσεων που αντιστοιχούν στα εν λόγω γραμματικά υποκείμενα. Παρακάτω παρατίθενται συγκεντρωτικά οι κατηγορίες λειτουργιών που προέκυψαν βάσει της σημασίας των ρημάτων και των ρηματικών εκφράσεων, καθώς και ενδεικτικά αποσπάσματα των δηλώσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών που αντιστοιχούν στην κάθε κατηγορία.

- **Ανάγκη – Υποχρέωση:** Στη συγκεκριμένη κατηγορία εντοπίζονται ρήματα και ρηματικές εκφράσεις που υποδηλώνουν την ανάγκη ορισμένης δράσης κατά τη διάρκεια εφαρμογής του project. Μέσω ρηματικών εκφράσεων, όπως «χρειάζεται να..., πρέπει να..., κλήθηκα να..., αναγκάστηκα να...» εκφράζεται ένα αίσθημα ανάγκης και υποχρέωσης που ωθεί σε ορισμένη δράση κατά κύριο λόγο τα έμψυχα υποκείμενα. Ειδικότερα, προβάλλεται είτε η ανάγκη δράσης με καθορισμένο τρόπο εκ μέρους του υποψήφιου εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση προβληματικών και απρόσμενων καταστάσεων είτε η ανάγκη και η υποχρέωση του μαθητή να ενεργήσει με βάση τις προκαθορισμένες οδηγίες που του δίνονται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του προγράμματος project.

*«Στο παιχνίδι με τα επαγγέλματα ωστόσο που **καλούνταν** μέσω των ερωτήσεων να βρουν το επάγγελμα, εκεί ίσως να δυσκολεύτηκαν να το βρουν αμέσως και να **χρειάζονταν** περισσότερο χρόνο.» (Α.Σ., Α' τάξη)*

*«...**αναγκάστηκα να** αλλάζω τον προγραμματισμό μου μεταφέροντας τις προγραμματισμένες δραστηριότητες για άλλη μέρα.» (Ξ.Μ., Β' τάξη)*

- **Αίσθηση:** Πρόκειται για την κατηγορία των ρημάτων αισθήσεων. Μέσω των συγκεκριμένων ρημάτων και ρηματικών εκφράσεων γίνεται αναφορά σε αισθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του project. Πρόκειται για έναν περιορισμένο αριθμό ρημάτων που αναδεικνύει ωστόσο τον αναστοχαστικό χαρακτήρα των κειμένων και προβάλλει την ταυτότητα του

υποψήφιου εκπαιδευτικού ως ενός αναστοχαστικού υποκειμένου που παρατηρεί και καταγράφει τα γεγονότα από χρονική απόσταση, ενεργοποιώντας τις αισθήσεις και τις μνήμες από την εμπειρία εφαρμογής της μεθόδου.

«Από την αρχή όταν τους ανακοίνωσα ότι θα ασχοληθούμε με αυτό το θέμα δεν είδα κάποιον ιδιαίτερο ενθουσιασμό εκ μέρους τους.» (Α.Σ., Α΄ τάξη)

«Μάλιστα στην δεύτερη δραστηριότητα άκουσα «πάλι για τι σταφύλι θα κάνουμε;» γιατί τα παιδιά ήταν συνηθισμένα στο να ζωγραφίζουν ή να χαλαρώνουν στην ώρα της Ευέλικτης.» (Χ.Κ., Β΄ τάξη)

- **Αναφορά – Διαπίστωση:** Η συγκεκριμένη κατηγορία συγκροτείται από ρήματα και ρηματικές εκφράσεις μέσω των οποίων οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κάνουν αναφορά σε γεγονότα και προβάλλουν τις διαπιστώσεις τους από την εφαρμογή του project. Οι διαπιστώσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών μπορεί να αφορούν σε συγκεκριμένα περιστατικά κατά την εφαρμογή του project ή να κινούνται σε ένα πιο γενικό επίπεδο και να εκπορεύονται κατ' επέκταση από τη γενικότερη εμπειρία εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι στην συγκεκριμένη κατηγορία εντάσσονται γενικότερα προτάσεις που νοηματικά παραπέμπουν σε αναφορά και διαπίστωση εκ μέρους του υποψηφίου εκπαιδευτικού, ακόμα κι αν απουσιάζουν σχετικά ρήματα (π.χ. διαπίστωσα ότι, κατάλαβα ότι κλπ.) που δηλώνουν άμεσα τη συγκεκριμένη σημασιολογική λειτουργία της πρότασης.

«Υπήρχαν όμως, όπως είναι φυσικό και κάποιες δραστηριότητες οι οποίες δυσκόλεψαν τους μαθητές. Αρχικά όταν ασχοληθήκαμε με την ακροστιχίδα, διαπίστωσα πως οι μαθητές δεν είχαν δουλέψει ξανά σε παρόμοια δραστηριότητα.» (Ρ.Μ., Β΄ τάξη)

«Η απουσία βιωματικής πείρας από αυτά τα επαγγέλματα ανέδειξε το γεγονός ότι μια παρουσίαση και κουβέντα δεν αρκεί για να πραγματοποιηθεί μία τέτοια δραστηριότητα.» (Α.Σ., Στ΄ τάξη)

- **Γνώση:** Στην παρούσα κατηγορία εντάσσονται ρήματα και ρηματικές εκφράσεις που παραπέμπουν σημασιολογικά σε γνωστικές διαδικασίες των έμπυχων κατά κύριο λόγο υποκειμένων. Ειδικότερα, τα γνωστικά ρήματα αποδίδονται στους

μαθητές και δηλώνουν την απόκτηση γνώσεων ή αντίθετα μια αδυναμία κατανόησης ορισμένων σημείων στο πλαίσιο του project.

«Δεν κατανόησαν τόσο πολύ τους τρόπους που θα μπορούσαν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους.» (Ο.Β., Γ' τάξη)

- **Δράση:** Πρόκειται κατά κύριο λόγο για ρηματικά σύνολα μέσω των οποίων προβάλλονται ενέργειες και δράσεις κατά την εφαρμογή του project. Γενικότερα, δράσεις αποδίδονται σε όλες τις κατηγορίες γραμματικών υποκειμένων. Όσον αφορά στην προσωπική αντωνυμία «εγώ», που υποδηλώνει, όπως προαναφέρθηκε, τον υποψήφιο εκπαιδευτικό, γίνεται αναφορά σε δράσεις που αποσκοπούν είτε στον προγραμματισμό διαδικασιών είτε στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων. Ομαδικές δράσεις στο πλαίσιο του project αποδίδονται και στο υποκείμενο «εμείς», ενώ οι μαθητές προβάλλονται να αναλαμβάνουν κυρίως δράση που παρεμποδίζει την αποτελεσματική εφαρμογή του project. Δράσεις αποδίδονται επίσης και σε «άψυχα» και απρόσωπα υποκείμενα, τα οποία ωστόσο μέσω παθητικής σύνταξης συνήθως προβάλλονται ως δέκτες παρά ως δημιουργοί μιας δράσης.

«Το μόνο που θυμάμαι ήταν ότι συζητούσα με τους μαθητές, μερικοί πετάγονταν και ακούγονταν πολλές ιδέες μαζί.» (Χ.Κ., Β' τάξη)

«Το μεγάλο πρόβλημα ήταν ότι ήταν υπερβολικά χαμηλή η επίδοσή τους στο γραπτό κείμενο... Αυτή η κατάσταση ήταν ενοχλητική για εμένα που προσπαθούσα διαρκώς να τους βοηθώ να γράψουν ολοκληρωμένες προτάσεις.» (Θ.Λ., Γ' τάξη)

- **Δυνατότητα – Ικανότητα:** Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανήκουν ρήματα και ρηματικές εκφράσεις που σημασιολογικά δηλώνουν δυνατότητα και ικανότητα είτε σε επίπεδο των έμψυχων είτε σε επίπεδο των πιο αφηρημένων παραγόντων του project. Αξίζει να σημειωθεί ότι με τη χρήση του αρνητικού μορίου «δεν» τα ρήματα της κατηγορίας προσλαμβάνουν την αντίθετη ακριβώς σημασία, υποδηλώνοντας μια αδυναμία των προσώπων να ενεργήσουν με ορισμένο τρόπο. Συχνά μάλιστα σε πιο απρόσωπες διατυπώσεις προβάλλεται με μια δόση ίσως υπερβολής η εκπλήρωση ενός στόχου ή η επίτευξη μιας επιθυμητής κατάστασης στο πλαίσιο του project ως μη εφικτή λόγω των προβαλλόμενων δυσκολιών.

«Δεν **κατόρθωσα** να ανιχνεύσω συγκεκριμένες προσδοκίες των μαθητών.»
(Θ.Α., Γ' τάξη)

«Ορισμένες φορές το να τηρηθεί ο χρονικός προγραμματισμός **φάνταζε αδύνατο** και λόγω κάποιων απρόοπτων που συνέβησαν (πχ παρακολούθηση από το σχολείο θεατρικής παράστασης) αλλά και λόγω της διάθεσης των μαθητών.» (Α.Κ., Γ' τάξη)

- **Έκφραση – Δήλωση:** Στη συγκεκριμένη κατηγορία εντάσσονται λεκτικά ή ρήματα λόγου. Τα λεκτικά ρήματα αντιστοιχούν αποκλειστικά στο αναλυθέν υλικό σε έμπυχα γραμματικά υποκείμενα. Ειδικότερα, τα ρήματα της συγκεκριμένης κατηγορίας χρησιμοποιούνται είτε για να εισάγουν μια ειδική πρόταση του υποψήφιου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαδικασίας του αναστοχασμού (π.χ. «δεν μπορώ να πω ότι...») είτε για να μεταφέρουν τα λεγόμενα και τις δηλώσεις των ίδιων και των μαθητών τους.

«Έτσι, όταν τους **ανακοίνωσα** ότι θα εργαζόμασταν σε ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο και θα εξετάζαμε πολυεπίπεδα δεν ενθουσιάστηκαν.» (Α.Κ., Γ' τάξη)

«Οι μαθητές χρησιμοποίησαν τα προγραμματισμένα υλικά, ωστόσο ορισμένα **παραπονέθηκαν** για το ότι κουράστηκαν να κόβουν τα αμπελόφυλλα και να τα ζωγραφίζουν.» (Δ.Σ., Β' τάξη)

- **Προβληματικό σημείο – δυσκολία:** Πρόκειται για ρήματα και ρηματικές εκφράσεις που δηλώνουν δυσκολίες σε ορισμένα σημεία του project, καθώς επίσης και για ρηματικά σύνολα μέσω των οποίων προβάλλονται τυχόν περιορισμοί και προβληματικά σημεία.

«Οι πληροφορίες που συγκέντρωσα από την παρακολούθηση και από την συζήτηση με τη δασκάλα δεν ήταν αρκετές, και μόνο όταν δίδαξα στη τάξη μπόρεσα να έχω μια πιο σαφή εικόνα των του επιπέδου των μαθητών.» (Α.Γ., Γ' τάξη)

«Όσον αφορά την κυκλική διδασκαλία και τις παροιμίες που έπρεπε να κατανοήσουν το νόημα τους οι μαθητές δυσκολεύτηκαν αρκετά και χωρίς τη δική μου καθοδήγηση η ερμηνεία τους θα ήταν αδύνατη.» (Ρ.Μ., Β' τάξη)

- **Πρόθεση – Προσδοκία:** Η εν λόγω κατηγορία αποτελείται από ρήματα και ρηματικές εκφράσεις μέσω των οποίων οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προβάλλουν τις επιθυμίες και τις προσδοκίες των ίδιων ή των μαθητών τους. Μέσω της χρήσης του αρνητικού μορίου «δεν» τα εν λόγω ρήματα προσλαμβάνουν σαφώς αντίθετη σημασία, δηλώνοντας έλλειψη προθυμίας ή ορισμένων προσδοκιών σχετικά με την εξέλιξη του project.

«Όταν τους διάβαζα το παραμύθι και τους ζήτησα στην πορεία να μου ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με αυτό, οι περισσότεροι μαθητές παραπονέθηκαν και δεν ήθελαν αρχικά λέγοντας πως δεν ήξεραν τι να ζωγραφίσουν.» (Α.Σ., Α' τάξη)

«Σε ορισμένες ενότητες περίμενα περισσότερη ανταπόκριση..» (Α.Σ., Β' τάξη)

- **Προϋπάρχουσες εμπειρίες:** Πρόκειται για αναφορές των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε συνήθειες και προϋπάρχουσες εμπειρίες κατά κύριο λόγο των μαθητών οι οποίες επηρεάζουν τη διεξαγωγή του project. Οι αναφερόμενες προϋπάρχουσες εμπειρίες αναφέρονται δηλαδή ως προβληματικές για τη διεξαγωγή του project, καθώς έρχονται σε αντίθεση με ορισμένες βασικές αρχές της μεθόδου.

«Δυσκολεύτηκαν ελάχιστα στη συνεργασία. Δεν είχαν συνηθίσει να συνεργάζονται.» (Θ.Α., Γ' τάξη)

«Το γεγονός ότι για αυτούς η ευέλικτη ζώνη ήταν μία χρονική περίοδος της ημέρας περισσότερο ελεύθερης έκφρασης από τον περιορισμό των φύλλων εργασίας και ίσως πιο δύσκολων δραστηριοτήτων που μπορεί να έχει ένα project με αυτή τη θεματολογία, ήταν πέρα από τις δικές τους προσδοκίες.» (Ο.Β., Γ' τάξη)

- **Σκέψη – Κρίση:** Ενδεικτικά ρήματα αυτής της κατηγορίας αποτελούν τα ρήματα «νομίζω ότι..., πιστεύω ότι..., θεωρώ ότι...», μέσω των οποίων εκφράζονται σκέψεις και κρίσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή του προγράμματος project. Μέσω της επιλογής των συγκεκριμένων ρημάτων δηλώνεται ο αναστοχαστικός τύπος των κειμένων με τον υποψήφιο εκπαιδευτικό να προβάλλεται ως αναστοχαστικό υποκείμενο που σκέπτεται και

προβληματίζεται αναφορικά με την αποκτηθείσα εμπειρία από την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project.

«Αν και δεν πρόλαβα να πετύχω όλους τους επιμέρους στόχους που είχα θέσει δεν θεωρώ πως ήταν πολλοί.» (Α.Σ., Γ' τάξη)

«Τα κύρια σημεία της θεματικής κατανοήθηκαν πολύ καλά αν και για κάποια όπως «Αρχαιότητα, ιστορία, θρησκεία» νομίζω ότι δεν ήταν τόσο ενδιαφέρον για αυτά.» (Β.Δ., Β' τάξη)

- **Συναίσθημα:** Τέλος, στη συγκεκριμένη περίπτωση σημασιολογικής λειτουργίας κατηγοριοποιούνται ρήματα και ρηματικές εκφράσεις μέσω των οποίων περιγράφεται η συναισθηματική κατάσταση των υποψηφίων εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά την εφαρμογή του project. Αναφορές σε συναισθήματα γίνονται και μέσω πιο απρόσωπων διατυπώσεων με τα λεγόμενα «άψυχα» γραμματικά υποκείμενα.

«Ομολογώ πως στην αρχή φοβήθηκα για το αν θα κατορθώσω να διατηρήσω το ενδιαφέρον των παιδιών σε όλα αυτά που είχα να κάνω.» (Μ.Γ., Δ' τάξη)

«Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά σε όλες τις δραστηριότητες, αλλά λίγες από αυτές ήταν που τους ενθουσίασαν.» (Α.Γ., Γ' τάξη)

Πίνακας 6.2.1.: Κατηγοριοποίηση σημασιολογικών λειτουργιών

ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΡΗΜΑΤΩΝ	ΡΗΜΑΤΑ/ ΡΗΜΑΤΙΚΑ ΣΥΝΟΛΑ
1. Ανάγκη – Υποχρέωση	πρέπει να..., κλήθηκα να..., αναγκάστηκα να..., χρειάζομαι/ χρειάζεται να... βλέπω, ακούω, ακούγομαι
2. Αίσθηση	
3. Αναφορά – Διαπίστωση	διαπιστώνω ότι..., εντοπίζω ότι κλπ.
4. Γνώση	αφομοιώνω, μαθαίνω, καταλαβαίνω, ξέρω ότι..
5. Δράση	σχεδιάζω, ενοχλώ, διαβάζω, βοηθάω, εργάζομαι, εξετάζω, απασχολώ, χάνω
6. Δυνατότητα – Ικανότητα	καταφέρνω, κατορθώνω, μπορώ να..., είμαι ικανός να... κλπ.

7. Έκφραση – Δήλωση	προτείνω, λέω ότι..., ανακοινώνω ότι..., παραπονιέμαι, εκφράζω κλπ.
8. Περιορισμός – Δυσκολία	δυσκολεύω – ομαι, μπερδεύομαι, αποσπώμαι, δεν επιτεύχθηκε κάτι κλπ.
9. Πρόθεση – Προσδοκία	θέλω, ζητάω, περιμένω, αρνιέμαι,
10. Προϋπάρχουσες εμπειρίες	έχω συνηθίσει, είμαι συνηθισμένος, δεν είχα ξαναδουλέψει
11. Σκέψη – Κρίση	θεωρώ ότι..., νομίζω ότι..., θυμάμαι, έχω ενδοιασμούς για ... κλπ.
12. Συναίσθημα	χαίρομαι, δυσανασχετώ, ενθουσιάζω, κουράζομαι, βαριέμαι

6.3. Αντιστοιχία γραμματικών υποκειμένων – σημασιολογικών λειτουργιών.

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, συνιστά η διερεύνηση του τρόπου πρόσληψης και αντιμετώπισης των προβληματικών σημείων κατά την εφαρμογή της μεθόδου project με βάση τις ιδιαίτερες γλωσσικές επιλογές των υποψηφίων εκπαιδευτικών στα γραπτά αναστοχαστικά τους κείμενα. Ο τρόπος που οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τον ρόλο του μαθητή και τη γενικότερη διαδικασία εφαρμογής της εν λόγω διδακτικής μεθόδου, καθώς επίσης και το επίπεδο της αναστοχαστικής τους σκέψης αναδεικνύεται και ερμηνεύεται στην παρούσα φάση από την αντιστοιχία των γραμματικών υποκειμένων και των σημασιολογικών λειτουργιών – διαδικασιών που αποδίδονται σε αυτά με βάση την κατηγοριοποίηση των ρημάτων και των ρηματικών εκφράσεων.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι λειτουργίες – διαδικασίες που αποδίδουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε κάθε γραμματικό υποκείμενο, παραθέτοντας παράλληλα ορισμένα γενικά σχόλια για το περιεχόμενο των αναστοχαστικών δηλώσεων των φοιτητών με κωδικό R- σε κάθε επιμέρους θεματική ενότητα.

Πίνακας 6.3.1.: Σημσιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «διδασκτικοί στόχοι»

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ				
	«εγώ»	«εμείς»	«οι μαθητές»	«άψυχα» υποκείμενα
Ανάγκη – Υποχρέωση	1	1	-	2
Αίσθηση	-	-	-	-
Αναφορά – Διαπίστωση	-	1	-	1
Γνώση	-	-	1	-
Δράση	1	1	-	-
Δυνατότητα – Ικανότητα	3	-	-	2
Έκφραση – Δήλωση	-	-	-	-
Προβλ. σημεία - Δυσκολία	3	-	1	11
Πρόθεση – Προσδοκία	1	-	3	1
Προϋπάρχουσες εμπειρίες	-	-	2	-
Σκέψη – Κρίση	1	-	-	1
Συναίσθημα	1	-	2	2

Στη θεματική ενότητα των διδασκτικών στόχων οι αναστοχαστικές δηλώσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών με αρνητική τάση και κωδικό R- κινούνται σε τρεις κύριες διαστάσεις: (α) την κατάλληλη επιλογή των διδασκτικών στόχων από τον υποψήφιο εκπαιδευτικό, (β) την ανταπόκριση των στόχων στο γνωστικό επίπεδο και τα μαθητικά ενδιαφέροντα της τάξης και (γ) την δυνατότητα εκπλήρωσης των στόχων στα προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια.

Πίνακας 6.3.2.: Σημσιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «ενεργητική μαθητική εμπλοκή»

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ				
	«εγώ»	«εμείς»	«οι μαθητές»	«άψυχα» υποκείμενα
Ανάγκη – Υποχρέωση	-	-	-	-
Αίσθηση	-	-	-	-
Αναφορά – Διαπίστωση	-	-	-	-
Γνώση	-	-	-	-
Δράση	-	-	-	2
Δυνατότητα – Ικανότητα	1	-	-	-
Έκφραση – Δήλωση	-	-	2	-
Προβλ. σημεία - Δυσκολία	-	-	1	2
Πρόθεση – Προσδοκία	1	1	-	-
Προϋπάρχουσες εμπειρίες	-	-	-	-
Σκέψη – Κρίση	-	-	-	-
Συναίσθημα	-	-	-	1

Όσον αφορά στη θεματική ενότητα της μαθητικής εμπλοκής, οι δηλώσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στην απουσία προτάσεων εκ μέρους των

μαθητών λόγω της μικρής τους ηλικίας, καθώς και λόγω της προδιαγεγραμμένης προετοιμασίας του προγράμματος. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι δε γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην προσωπική δράση των υποψηφίων εκπαιδευτικών με στόχο την παρότρυνση και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία. Γενικότερα, προκύπτει ένα χαμηλό επίπεδο αναστοχασμού στη θεματική ενότητα της μαθητικής εμπλοκής με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να παραβλέπουν εντελώς ή να μην εστιάζουν ιδιαίτερα στη σχετική καθοδηγητική ερώτηση. Οι μειωμένες αναφορές των υποψηφίων εκπαιδευτικών στη μαθητική εμπλοκή φαίνονται και από τον παραπάνω πίνακα, όπου εντοπίζονται μεμονωμένες σχεδόν περιπτώσεις σε ελάχιστες κατηγορίες σημασιολογικών λειτουργιών.

Πίνακας 6.3.3.: Σημασιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «κατανόηση περιεχομένου»

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ				
	«εγώ»	«εμείς»	«οι μαθητές»	«άψυχα» υποκείμενα
Ανάγκη – Υποχρέωση	3	-	8	-
Αίσθηση	-	-	-	-
Αναφορά – Διαπίστωση	4	1	1	9
Γνώση	-	1	2	-
Δράση	2	3	2	5
Δυνατότητα – Ικανότητα	-	-	5	2
Έκφραση – Δήλωση	-	1	-	-
Προβλ. σημεία – Δυσκολία	-	-	26	12
Πρόθεση – Προσδοκία	-	-	-	2
Προϋπάρχουσες εμπειρίες	-	-	1	1
Σκέψη – Κρίση	2	-	-	-
Συναίσθημα	-	-	2	-

Στην εν λόγω θεματική ενότητα οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρουσιάζουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές στην εκτέλεση διαφόρων δραστηριοτήτων του project. Οι δυσκολίες των μαθητών εντοπίζονται στο γνωστικό επίπεδο, καθώς και σε επίπεδο δεξιοτήτων. Όπως προκύπτει μάλιστα από τον παραπάνω πίνακα, οι μαθητές προβάλλονται από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ως τα υποκείμενα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε διάφορα σημεία του project, οι οποίες οφείλονται ή έχουν προκληθεί σε έναν μεγάλο βαθμό από απρόσωπους παράγοντες, τα λεγόμενα «άψυχα υποκείμενα». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί μάλιστα το γεγονός ότι ενώ στο γραμματικό υποκείμενο «οι μαθητές», καθώς και στα άψυχα υποκείμενα αποδίδονται στην εν λόγω θεματική ενότητα ένας υψηλός αριθμός

προβληματικών σημείων και δυσκολιών, στο υποκείμενο «εγώ» απουσιάζει εντελώς η απόδοση προβληματικών σημείων. Τέλος, αναφορικά με την παρούσα θεματική αξίζει να σημειωθεί ότι είχε δοθεί στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς σχετική καθοδηγητική ερώτηση, γεγονός που δικαιολογεί εν μέρει τη συχνότητα αναφορών εκ μέρους τους σε δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές τους.

Πίνακας 6.3.4.: Σημασιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «μαθητικό ενδιαφέρον»

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ				
	«εγώ»	«εμείς»	«οι μαθητές»	«άψυχα» υποκείμενα
Ανάγκη – Υποχρέωση	1	-	-	-
Αίσθηση	2	-	-	-
Αναφορά – Διαπίστωση	-	1	1	1
Γνώση	-	-	1	1
Δράση	5	3	2	1
Δυνατότητα – Ικανότητα	1	-	-	-
Έκφραση – Δήλωση	3	-	2	-
Προβλ. σημεία – Δυσκολία	-	1	8	5
Πρόθεση – Προσδοκία	2	-	4	1
Προϋπάρχουσες εμπειρίες	-	-	1	1
Σκέψη – Κρίση	3	-	-	-
Συναίσθημα	2	-	6	4

Μέσω των αναστοχαστικών δηλώσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών που αντιστοιχούν στη θεματική ενότητα του μαθητικού ενδιαφέροντος προβάλλονται κατά κύριο λόγο οι στάσεις των μαθητών ως προς την υλοποίηση του προγράμματος project. Ειδικότερα, αναδεικνύεται ο τρόπος που ο υποψήφιος εκπαιδευτικός εκλαμβάνει τη στάση των μαθητών με βάση την προσωπική του κρίση, ενώ δηλώνονται μέσω των γραπτών του δηλώσεων οι δραστηριότητες και οι διαδικασίες εκείνες κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές έδειξαν μειωμένο ενδιαφέρον. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δηλώσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών, το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών δε συνδέεται άμεσα με προσωπικές τους δράσεις, αλλά αποδίδεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. εκπαιδευτικά λογισμικά) και γενικότερα σε ένα μειωμένο ενδιαφέροντος θέμα για τους μαθητές.

Πίνακας 6.3.5.: Σημαιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «τρόπος παρουσίασης του project»

ΤΡΟΠΟΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΤΟΥ PROJECT				
	«εγώ»	«εμείς»	«οι μαθητές»	«άψυχα» υποκείμενα
Ανάγκη – Υποχρέωση	-	-	-	-
Αίσθηση	-	-	-	1
Αναφορά – Διαπίστωση	-	-	-	-
Γνώση	-	-	-	-
Δράση	-	-	1	1
Δυνατότητα – Ικανότητα	-	-	-	-
Έκφραση – Δήλωση	1	-	-	-
Προβλ. σημεία - Δυσκολία	-	-	-	2
Πρόθεση – Προσδοκία	-	-	-	-
Προϋπάρχουσες εμπειρίες	-	-	-	-
Σκέψη – Κρίση	1	-	-	-
Συναίσθημα	-	-	-	-

Όπως προκύπτει και από τον παραπάνω πίνακα, οι αναφορές σε προβληματικά σημεία στην εν λόγω θεματική ενότητα είναι ελάχιστες, δεδομένου ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην απλή περιγραφή του τρόπου παρουσίασης του project και όχι τόσο σε μια περαιτέρω κριτική θεώρηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας κατ' επέκταση του συγκεκριμένου τρόπου παρουσίασης.

Πίνακας 6.3.6.: Σημαιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «χρήση μέσων και υλικών»

ΧΡΗΣΗ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΥΛΙΚΩΝ				
	«εγώ»	«εμείς»	«οι μαθητές»	«άψυχα» υποκείμενα
Ανάγκη – Υποχρέωση	-	-	-	-
Αίσθηση	-	-	-	-
Αναφορά – Διαπίστωση	-	-	-	1
Γνώση	-	-	-	-
Δράση	-	-	-	-
Δυνατότητα – Ικανότητα	-	-	-	-
Έκφραση – Δήλωση	-	-	1	-
Προβλ. σημεία - Δυσκολία	-	-	1	3
Πρόθεση – Προσδοκία	-	-	-	-
Προϋπάρχουσες εμπειρίες	-	-	-	-
Σκέψη – Κρίση	-	-	-	-
Συναίσθημα	-	-	2	-

Και στην προκειμένη θεματική ενότητα η πλειοψηφία των υποψήφιων εκπαιδευτικών κάνουν λόγο για αποτελεσματική χρήση των μέσων και των υλικών με σχεδόν ελάχιστες εξαιρέσεις να αναφέρουν την ύπαρξη παραπόνων εκ μέρους των

μαθητών για τη χρήση ορισμένων μέσων και υλικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει μάλιστα το γεγονός ότι στην παρούσα θεματική ενότητα δεν αποδίδεται καμία ενέργεια – διαδικασία στα γραμματικά υποκείμενα «εγώ» και «εμείς». Προκύπτει συνεπώς ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στον σχολιασμό του τρόπου χρήσης των υλικών από τους μαθητές, χωρίς να κάνουν λόγο για την καταλληλότητα και τον αποτελεσματικό τρόπο ένταξης των μέσων και των υλικών που αποτελεί προσωπική τους δραστηριότητα.

Πίνακας 6.3.7.: Σημασιολογικές λειτουργίες υποκειμένων στη θεματική ενότητα «χρονικός προγραμματισμός»

ΧΡΟΝΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ				
	«εγώ»	«εμείς»	«οι μαθητές»	«άψυχα» υποκείμενα
Ανάγκη – Υποχρέωση	6	-	-	-
Αίσθηση	-	-	-	-
Αναφορά – Διαπίστωση	1	1	-	8
Γνώση	-	-	-	-
Δράση	6	-	2	3
Δυνατότητα – Ικανότητα	-	1	1	1
Έκφραση – Δήλωση	-	-	-	-
Προβλ. σημεία - Δυσκολία	-	2	2	7
Πρόθεση – Προσδοκία	-	-	-	-
Προϋπάρχουσες εμπειρίες	-	-	-	-
Σκέψη – Κρίση	-	-	-	-
Συναίσθημα	-	-	-	-

Στην έβδομη και τελευταία θεματική ενότητα εντοπίζονται ως προβληματικές αναφορές που αφορούν κυρίως στη μη τήρηση του χρονικού προγραμματισμού. Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν προσωπικά τον χρονικό προγραμματισμό του προγράμματος project και επιλέγουν μια πιο απρόσωπη και ουδέτερη διατύπωση για να δηλώσουν εάν τηρήθηκε ή όχι ο συγκεκριμένος προγραμματισμός, καθώς και για να προβάλλουν τις συνθήκες εκείνες που εμπόδισαν την ακριβή τήρησή του.

Οι σημασιολογικές λειτουργίες των ρημάτων και των ρηματικών εκφράσεων των παραπάνω θεματικών ενοτήτων, αφού αθροίστηκαν για κάθε γραμματικό υποκείμενο, καταχωρήθηκαν συγκεντρωτικά στον πίνακα που ακολουθεί, προκειμένου να επιτευχθεί μια συγκριτική θεώρηση των ενεργειών- διαδικασιών που αποδίδονται σε κάθε υποκείμενο.

Πίνακας 6.3.8.: Συγκεντρωτικός πίνακας αντιστοιχίας γραμματικών υποκειμένων – σημασιολογικών λειτουργιών

ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ – ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ				
	«εγώ»	«εμείς»	«οι μαθητές»	«άψυχα» υποκείμενα
Ανάγκη – Υποχρέωση	11	1	8	2
Αίσθηση	2	-	-	1
Αναφορά – Διαπίστωση	5	4	2	20
Γνώση	-	1	4	1
Δράση	14	7	7	12
Δυνατότητα – Ικανότητα	5	1	6	5
Έκφραση – Δήλωση	4	1	5	-
Προβλ. σημεία - Δυσκολία	3	3	39	42
Πρόθεση – Προσδοκία	4	1	7	4
Προϋπάρχουσες εμπειρίες	-	-	4	1
Σκέψη – Κρίση	7	-	-	1
Συναίσθημα	3	-	12	7

Σημασιολογικές λειτουργίες του γραμματικού υποκειμένου «εγώ»

Η σημασιολογική λειτουργία της «δράσης» αποδίδεται, όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, στον μεγαλύτερο αριθμό περιπτώσεων χρήσης του πρώτου προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας, «εγώ». Σε δεκατέσσερις συνολικά περιπτώσεις ο υποψήφιος εκπαιδευτικός κάνει αναφορά σε προσωπικές του ενέργειες και δράσεις κατά τη διάρκεια εφαρμογής του project. Ειδικότερα, σε εννέα περιπτώσεις ο υποψήφιος εκπαιδευτικός προβάλλεται μέσω των γραπτών του δηλώσεων να αναλαμβάνει τον προγραμματισμό της δράσης, είτε σχεδιάζοντας το περιεχόμενο του προγράμματος είτε καθορίζοντας τα χρονικά πλαίσια εφαρμογής του.

«Το μόνο ίσως που δεν έγινε όπως το είχα σχεδιάσει ήταν οι δραστηριότητες με τις κινήσεις Γης-Ηλιου-Σελήνης, οι οποίες ήταν με θεατρικό.» (Π.Ρ., Β' τάξη)

«Ο χρονικός προγραμματισμός που είχα θέσει δεν τηρήθηκε. Έγιναν αρκετές αλλαγές. Δραστηριότητες που είχα προγραμματίσει να γίνουν σε μία διδακτική ώρα έγιναν σε δύο ενώ με κάποιες από τις δραστηριότητες δεν προλάβαμε να ασχοληθούμε καθόλου.» (Α.Σ., Γ' τάξη)

Σε δύο επιπλέον περιπτώσεις η δράση του υποψηφίου εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ως βοηθητική και υποστηρικτική για τους μαθητές με στόχο την

υλοποίηση των δραστηριοτήτων και την αποτελεσματική εφαρμογή του project. Συγκεκριμένα, ο υποψήφιος εκπαιδευτικός προβάλλεται να λαμβάνει υπόψη του ως εκπαιδευτικός της τάξης τις μαθητικές δυσκολίες, αφιερώνοντας διδακτικό χρόνο για την καθοδήγηση και τη στήριξη των μαθητών.

*«...δεν υπήρχε συντονισμός και μέχρι να **ασχοληθώ** με την μία ομάδα, οι υπόλοιπες δημιουργούσαν προβλήματα και φασαρία.» (Π.Ρ., Β' τάξη)*

*«Το μεγάλο πρόβλημα ήταν ότι ήταν υπερβολικά χαμηλή η επίδοσή τους στο γραπτό κείμενο. Αυτή η κατάσταση ήταν ενοχλητική για εμένα που **προσπαθούσα** διαρκώς να τους **βοηθώ** να γράψουν ολοκληρωμένες προτάσεις.» (Θ.Α., Γ' τάξη)*

Σε μία περίπτωση η αναφερόμενη δράση του υποψηφίου εκπαιδευτικού αποσκοπεί στη διαχείριση μιας προβληματικής κατάστασης και συγκεκριμένα στη διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας κατά την εφαρμογή του project.

*«Με χαροποίησε που 2-3 ζωνηροί μαθητές συμμετείχαν εξίσου με τους υπόλοιπους στις περισσότερες δραστηριότητες, αν και υπήρχαν φορές που δημιουργούσαν ένα μικρό πανικό και αναγκαζόμουν συχνά να τους **επαναφέρω στη τάξη.**» (Α.Ζ., Α' τάξη).*

Τέλος σε μία μόλις περίπτωση ο υποψήφιος εκπαιδευτικός προβάλλει τη δράση του ως προβληματική για την εξέλιξη του project.

*«Από τις 10 ημέρες διδασκαλίας που είχαμε, τις 8 **έκανα** project, σχεδόν κάθε μέρα δηλαδή, κάτι που πιστεύω ότι στο τέλος κούρασε τα παιδιά και τους έκανε να βαρεθούν στις τελευταίες δραστηριότητες.» (Θ.Π., Δ' τάξη)*

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιλαμβάνονται και να προβάλλουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του project ως ιδιαίτερα οργανωτικό και συντονιστικό, καθώς επίσης και ως βοηθητικό και υποστηρικτικό προς τους μαθητές. Τα προαναφερθέντα στοιχεία συμφωνούν με τις θεωρητικές παραδοχές της διδακτικής μεθόδου project σύμφωνα με τις οποίες ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιγράφεται ως καθοδηγητικός και συμβουλευτικός απέχοντας από το μοντέλο του εκπαιδευτικού – αυθεντία (Χρυσafiδης, 2006· Katz & Chard, 2004). Το γεγονός ωστόσο ότι ο προγραμματισμός της δράσης αποδίδεται

αποκλειστικά στο γραμματικό υποκείμενο «εγώ» αναδεικνύει μια περισσότερο δασκαλοκεντρική αντίληψη της μεθόδου project, η οποία αντιβαίνει σε βασικές επιδιώξεις για την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στον σχεδιασμό ή έστω στην εφαρμογή και την αναπροσαρμογή ορισμένων διαστάσεων του προγράμματος project (Ματσαγγούρας, 2012· Thomas, 2000).

Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στην αναφορά της δράσης, χωρίς να προβαίνουν ωστόσο σε έναν βαθύτερο αναστοχασμό που περιλαμβάνει την αναζήτηση των αιτιών των αναφερόμενων προβληματικών δράσεων. Το γεγονός συνεπώς ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στο να αναφέρουν απλώς τις δράσεις τους δείχνει ότι είτε δεν αναλογίζονται τις συνέπειες αυτών είτε ότι αποφεύγουν να τις αναφέρουν άμεσα για μην επηρεάσουν αρνητικά τον αξιολογητή. Σε κάθε περίπτωση πάντως η παραπάνω πρακτική αναδεικνύει ένα χαμηλό επίπεδο αναστοχαστικής σκέψης, καθώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στο στάδιο της περιγραφής και δεν μεταβαίνουν στο υψηλότερο στάδιο του κριτικού αναστοχασμού.

Πέρα από τη σημασιολογική λειτουργία της δράσης σε αρκετό αριθμό περιπτώσεων εντοπίζεται αντιστοιχία του γραμματικού υποκειμένου «εγώ» με ρήματα που δηλώνουν «**ανάγκη- υποχρέωση**». Σε έντεκα συνολικά περιπτώσεις ο υποψήφιος εκπαιδευτικός προβάλλεται να προβαίνει σε δράσεις που δε συνιστούν προσωπική του βούληση και επιλογή, αλλά επιτάσσονται στον ίδιο από τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής τάξης.

*«Ειδικά, στη χρήση της οθόνης προβολής που υπήρξε αρκετή γκρίνια, **χρειάστηκε να σταματήσω το μάθημα και να καταναλώσω χρόνο από την επόμενη δραστηριότητα για να θέσω κάποιους χρήσιμους όρους.**» (Α.Κ., Β΄ τάξη)*

Κατασκευάζεται συνεπώς η ταυτότητα ενός υποψηφίου εκπαιδευτικού, που λόγω ίσως της έλλειψης εμπειρίας, δε διαθέτει την απαραίτητη ευελιξία και εγρήγορση, ώστε να εφαρμόσει εναλλακτικές μεθόδους και στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων. Αντ' αυτού προβαίνει σε ενέργειες, οι οποίες αν και αντίκεινται στις προσωπικές του προσδοκίες, προβάλλονται ως μονόδρομος για την αποτελεσματική υλοποίηση του project. Προβάλλοντας δράσεις που ανατρέπουν τον αρχικό προγραμματισμό του project ή αντιβαίνουν τις θεωρητικές αρχές της

πανεπιστημιακής κοινότητας ως αναγκαίες και όχι ως προσωπικές επιλογές, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποποιούνται κατά κάποιον τρόπο την όποια προσωπική ευθύνη φέρουν.

Η κατηγορία των ρημάτων που δηλώνουν **«σκέψη- κρίση»** αποτελεί την τρίτη κατά σειρά σημασιολογική λειτουργία που αποδίδεται συχνότερα στο γραμματικό υποκείμενο **«εγώ»**. Η λειτουργία τη «σκέψης – κρίσης» σε επτά συνολικά περιπτώσεις χρήσης του υποκειμένου «εγώ» σε συνδυασμό με τις σημασιολογικές λειτουργίες της **«έκφρασης- δήλωσης»** σε τέσσερις περιπτώσεις, της **«πρόθεσης – προσδοκίας»** σε τέσσερις επίσης περιπτώσεις και την κατηγορία της **«αίσθησης»** σε δύο περιπτώσεις συνάδουν γλωσσικά με τις προδιαγραφές των αναστοχαστικών κειμένων και αναδεικνύουν κατ' επέκταση την ταυτότητα ενός υποψηφίου εκπαιδευτικού που αντιλαμβάνεται τη λειτουργικότητα και το ύφος των εν λόγω κειμένων. Προβάλλεται συνεπώς η ταυτότητα του υποψηφίου εκπαιδευτικού ως ενός υποκειμένου που εκφράζει στο πλαίσιο της αναστοχαστικής διαδικασίας τις σκέψεις του, τις προσδοκίες του και τις αισθήσεις του σχετικά με τη διαδικασία εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου project.

«Για να είμαι ειλικρινής, δεν είχα τις μεγαλύτερες προσδοκίες πριν την εφαρμογή του project. (Κ.Σ., Στ' τάξη)

*«**Θυμάμαι** πως μία από τις πρώτες μέρες, μιας και το project γινόταν συνήθως την τελευταία ώρα, ήταν λίγο ανήσυχτοι μετά το διάλειμα... **Νομίζω ότι** στην αρχή ήταν πολύ δύσκολο.» (Χ.Κ., Β' τάξη)*

Όπως προκύπτει ωστόσο από τον παραπάνω πίνακα, η σημασιολογική λειτουργία της «σκέψης – κρίσης» αποδίδεται συχνότερα στο γραμματικό υποκείμενο **«εγώ»** από τη λειτουργία της **«αναφοράς – διαπίστωσης»** που αποδίδεται σε πέντε συνολικά περιπτώσεις χρήσης του προαναφερθέντος υποκειμένου. Εντύπωση προκαλεί μάλιστα το γεγονός ότι σε καμία περίπτωση δεν εντοπίζεται αντιστοιχία του γραμματικού υποκειμένου «εγώ» με ρήματα που δηλώνουν σημασιολογικά **«γνώση»**. Με άλλα λόγια προκύπτει ότι, ενώ οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εξωτερικεύουν μέσω του γραπτού λόγου τις σκέψεις και τις προσωπικές τους κρίσεις, αποφεύγουν να προβάλλουν γνώσεις που αποκτήθηκαν ή ενδυναμώθηκαν μέσω της διαδικασίας εφαρμογής του project και ειδικότερα μέσω της αντιμετώπισης των προβληματικών σημείων που προέκυψαν. Είναι συνεπώς πιθανόν να θεωρούν τη χρήση ρημάτων που

δηλώνουν σκέψη και προσωπικό προβληματισμό πιο ήπια και μετριοπαθή για την κατασκευή της ταυτότητας του αναστοχαστικού υποκειμένου.

Επεκτείνοντας τον παραπάνω συλλογισμό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μπορεί είτε να μη διαθέτουν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση για να προβάλουν και να θέσουν υπό αξιολόγηση τις γνώσεις και τις διαπιστώσεις τους είτε να κρίνουν ότι είναι προτιμότερο να προβάλουν την εικόνα ενός υποψήφιου εκπαιδευτικού που στο πλαίσιο των σπουδών του και της πρακτικής του άσκησης βρίσκεται σε ένα στάδιο προσωπικής αναζήτησης και προβληματισμού και όχι σε ένα στάδιο κατασταλαγμένων γνώσεων. Ωστόσο, η απουσία αναφοράς σε αποκτηθείσες γνώσεις μέσω της διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τον έντονα μαθησιακό χαρακτήρα της αναστοχαστικής διαδικασίας. Πράγματι, η ουσία του αναστοχασμού συνίσταται στη διαδικασία προσωπικής ενδοσκόπησης και προβληματισμού με απώτερο ωστόσο στόχο την επέκταση των γνώσεων του εκπαιδευτικού και την επινόηση εναλλακτικών λύσεων και στρατηγικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής πράξης (Boud, 2001).

Επιπρόσθετα, σε πέντε συνολικά περιπτώσεις οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνδέουν άμεσα τον εαυτό τους («εγώ») με ρήματα που δηλώνουν **«δυνατότητα-ικανότητα»**. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, τοποθετώντας το αρνητικό μόριο «δεν» μπροστά από ρήματα που σημασιολογικά δηλώνουν «δυνατότητα – ικανότητα», αποδίδουν μια αίσθηση προσωπικής αδυναμίας να φέρουν εις πέρας ορισμένες προσωπικές τους επιδιώξεις και προσδοκίες κατά την εφαρμογή του προγράμματος project.

«Εγώ προσδοκούσα να φέρω εις πέρας όσα είχα προγραμματίσει, κάτι το οποίο δεν κατάφερα λόγω έλλειψης χρόνου.» (Α.Σ., Γ' τάξη)

Μέσω των συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν και να αναλαμβάνουν κατ' επέκταση προσωπική ευθύνη για ορισμένα προβληματικά σημεία κατά τη διάρκεια υλοποίησης του project. Αν και σε περιορισμένο γενικά αριθμό περιπτώσεων, η αναγνώριση προσωπικών ευθυνών αποτελεί σε κάθε περίπτωση μια ιδιαίτερα θετική ένδειξη για το επίπεδο της αναστοχαστικής σκέψης των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Σε μικρότερο βαθμό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί απέδωσαν στο γραμματικό υποκείμενο «εγώ» λειτουργίες που δηλώνουν «**συναίσθημα**». Συγκεκριμένα, σε τρεις μόλις περιπτώσεις προβάλλουν μέσω των αναστοχαστικών τους δηλώσεων τα προσωπικά τους συναισθήματα για τις όχι και τόσο θετικές και ευχάριστες στιγμές του project.

«Όσoτoσo αν υπήρχε εκ μέρους τους μεγαλύτερη χαρά σε αυτά που έκαναν και η δική μου η χαρά θα ήταν μεγαλύτερη.» (Α.Σ., Α' τάξη)

«... με παραξένευσε ιδιαίτερα και με έκανε να απογοητευτώ στην αρχή ήταν ένα συγκεκριμένο γεγονός.» (Α.Σ., Α' τάξη)

Προκύπτει συνεπώς ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να αναφέρουν τα συναισθήματά τους για τα περισσότερο προβληματικά σημεία διεξαγωγής του project. Προκειμένου λοιπόν να προκαταλάβουν θετικά τον αξιολογητή και να πετύχουν μια ευνοϊκή κρίση εκ μέρους του, είναι πολύ πιθανόν να αποκρύπτουν τυχόν ουδέτερα και αρνητικά συναισθήματα που συνοδεύουν αναπόφευκτα τις δύσκολες στιγμές εφαρμογής του project. Υπέρ αυτού συνηγορεί μάλιστα το γεγονός ότι η αναφορά συναισθημάτων δεν εκλείπει τελείως από τα γραπτά αναστοχαστικά κείμενα των υποψηφίων εκπαιδευτικών, αλλά αντίθετα περιορίζεται στα θετικά σημεία, όπου και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εξωτερικεύουν σε μεγάλο βαθμό τα ευχάριστα συναισθήματά τους για το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή των μαθητών και γενικότερα τη θετική εξέλιξη του project.

Τέλος, σε τρεις περιπτώσεις η χρήση του υποκειμένου «εγώ» συνδέεται με **προβληματικά σημεία και δυσκολίες** κατά την εφαρμογή του project. Ειδικότερα, η μία εξ αυτών αφορά σε χρονικό περιορισμό, ενώ στις άλλες δύο περιπτώσεις προβάλλεται ως προβληματικό σημείο η έλλειψη σαφούς εικόνας του επιπέδου της τάξης κατά τον σχεδιασμό του project πριν την εφαρμογή του στην πράξη.

«Θα μπορούσα να θέσω πιο δύσκολους στόχους, καθώς το επίπεδο των τάξης ήταν πολύ καλό. Όμως, οι πληροφορίες που συγκέντρωσα από την παρακολούθηση και από την συζήτηση με τη δασκάλα δεν ήταν αρκετές, και μόνο όταν δίδαξα στη τάξη μπόρεσα να έχω μια πιο σαφή εικόνα του επιπέδου των μαθητών.» (Α.Γ., Γ' τάξη)

Προκύπτει συνεπώς ότι σε ελάχιστο αριθμό περιπτώσεων οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνδέουν τον εαυτό τους με περισσότερο δύσκολες και προβληματικές καταστάσεις κατά την εφαρμογή του project. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει ωστόσο ένα χαμηλό επίπεδο αναστοχαστικής σκέψης, καθώς οι παράγοντες της σχολικής τάξης βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση και οι όποιες δυσκολίες των μαθητών αποτελούν ταυτόχρονα και δυσκολίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι όχι απλώς τις βιώνουν, άλλα φέρουν τις περισσότερες φορές και ένα έστω ελάχιστο μερίδιο ευθύνης.

Συνοψίζοντας, οι κύριες σημασιολογικές λειτουργίες που αποδίδονται στο γραμματικό υποκείμενο «εγώ» είναι αυτή της δράσης, της ανάγκης και της υποχρέωσης να δρα με ορισμένο τρόπο, καθώς και διαδικασίες σκέψης – κρίσης που είναι άμεσα συνυφασμένες με τη διαδικασία και τους στόχους του αναστοχασμού.

Σημασιολογικές λειτουργίες του γραμματικού υποκειμένου «εμείς»

Η χρήση του πρώτου πληθυντικού προσώπου ως υποκειμένου («εμείς») συνδέεται στις περισσότερες περιπτώσεις με ρήματα που δηλώνουν **δράση**. Σε εφτά συνολικά περιπτώσεις γίνεται αναφορά σε προγραμματισμένες συλλογικές δράσεις που λαμβάνουν χώρα είτε κατά τον σχεδιασμό του project είτε κατά την εφαρμογή του στο πλαίσιο συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Η απόδοση δράσεων στο «εμείς» φανερώνει την αναγνώριση της συλλογικότητας και του ομαδικού τρόπου εργασίας στο πλαίσιο της διδακτικής μεθόδου project. Η ομαδική δράση συμφωνεί εξάλλου με τις αρχές της μεθόδου, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός αποτελεί συνοδοιπόρο στο ταξίδι της γνώσης και όχι αυθεντία και μεταλαμπαδευτή γνώσεων.

Όπως και στο γραμματικό υποκείμενο «εγώ» ομοίως και στο υποκείμενο «εμείς» εντοπίζονται τρεις περιπτώσεις αναφοράς **προβληματικών σημείων και δυσκολιών**. Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι τρεις περιπτώσεις αφορούν σε χρονικούς περιορισμούς με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ότι ως ομάδα παρέκκλιναν από τον αρχικό προγραμματισμό.

«Δυστυχώς δεν προλάβουμε να υλοποιήσουμε όλες τις δραστηριότητες λόγω έλλειψης χρόνου.» (Α.Σ., Γ' τάξη)

Είναι πιθανόν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πίσω από τη χρήση του «εμείς» να προστατεύουν την προβαλλόμενη ταυτότητά τους, αφού αποδίδοντας τα εν λόγω

προβληματικά σημεία σε ομαδικό επίπεδο απομακρύνονται κατά κάποιο τρόπο από τις προσωπικές τους ευθύνες. Προκύπτει μάλιστα ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν ιδιαίτερα συχνά ούτε στο «εγώ» αλλά ούτε και στο υποκειμένο «εμείς» περιορισμούς και προβληματικά σημεία από την εφαρμογή του project. Μπορεί με τη χρήση του «εμείς» οι ευθύνες να επιμερίζονται, αλλά δεν παύει εντός του «εμείς» να υπάρχει σαφώς και η έννοια του «εγώ» και η ύπαρξη συνεπώς μιας προσωπικής ευθύνης εκ μέρους τους.

Τέλος, σε τέσσερις περιπτώσεις ο υποψήφιος εκπαιδευτικός προβαίνει μέσω του γραμματικού υποκειμένου «εμείς» σε «**αναφορές – διαπιστώσεις**», ενώ εντοπίζονται και μεμονωμένες περιπτώσεις αντιστοιχίας του «εμείς» με τις ακόλουθες σημασιολογικές λειτουργίες: «**ανάγκη– υποχρέωση**», «**γνώση**», «**δυνατότητα – ικανότητα**», «**έκφραση- δήλωση**» και «**πρόθεση- προσδοκία**». Το γεγονός ωστόσο ότι καθεμιά από τις παραπάνω λειτουργίες- διαδικασίες αποδίδονται σε μία μόνο περίπτωση χρήσης του γραμματικού υποκειμένου «εμείς» δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων αναφορικά με τις επιδιώξεις και την ταυτότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Σημασιολογικές λειτουργίες του γραμματικού υποκειμένου «οι μαθητές»

Η χρήση του ουσιαστικού «**οι μαθητές**» ως γραμματικού υποκειμένου συνδέεται σε είκοσι εννέα περιπτώσεις με «**προβληματικά σημεία και δυσκολίες**». Στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για αναφορές σε σημεία και δραστηριότητες που δυσκόλεψαν τους μαθητές κατά την υλοποίηση του προγράμματος project. Το γεγονός βέβαια ότι στο έντυπο αναστοχασμού με βάση το οποίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνέταξαν τα αναστοχαστικά τους κείμενα υπήρχε, όπως προαναφέρθηκε, σχετική ερώτηση που καλούσε τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν και να αναφέρουν σημεία που δυσκόλεψαν τους μαθητές, δεν επιτρέπει ιδιαίτερα τη σύγκριση και την εξαγωγή γενικεύσεων σχετικά με τη συχνή σύνδεση του γραμματικού υποκειμένου «οι μαθητές» με περιορισμούς και προβληματικά σημεία. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, είναι εμφανής μια τάση των υποψηφίων εκπαιδευτικών να συνδέουν τους μαθητές με προβληματικά και δύσκολα σημεία της διαδικασίας.

«Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν περισσότερο στην συνεργασία εταιρικά (13 άτομα συνολικά οπότε έπρεπε να χωριστούν σε ζευγάρια). Η συγκεκριμένη τάξη ήταν

*εμφανές ότι δεν το είχε ζανακάνει. Επίσης **δυσκολευτήκαν** στην εύρεση πληροφοριών για τεχνικούς λόγους κατά τα λεγόμενά τους (έλλειψη υπολογιστή / internet / εκτυπωτή κ.α)» (Α.Α., Στ' τάξη)*

*«...η συνεργασία με την ομάδα ήταν κάτι που δούλευε με όλους τους μαθητές πλην ενός, ο οποίος μερικές φορές **δεν δεχόταν να συνεργαστεί** ενώ όλοι οι υπόλοιποι στην ομάδα του συνεργάζονταν αρκετά καλά.» (Χ.Κ., Β' τάξη)*

Η ύπαρξη ωστόσο δυσκολιών μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, όπως στην πραγματοποίηση ιδιαίτερα απαιτητικών ή πολύπλοκων δραστηριοτήτων, στην έλλειψη σαφών οδηγιών και κατάλληλης καθοδήγησης, στη διατάραξη της πειθαρχίας στην τάξη ή και σε προσωπική αδυναμία και έλλειψη κάποιων δεξιοτήτων του ίδιου του μαθητή. Παρόλο λοιπόν που στις περισσότερες περιπτώσεις σε αναφορά δυσκολιών χρησιμοποιείται ως γραμματικό υποκείμενο «οι μαθητές», αυτό δε σημαίνει ότι δεν ενυπάρχει ως σημασιολογικό υποκείμενο και το «εγώ», ο παράγοντας δηλαδή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών. Το γεγονός λοιπόν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνδέουν τα προβληματικά σημεία και τις δυσκολίες στο μεγαλύτερο αριθμό περιπτώσεων με τους μαθητές ή με απρόσωπους παράγοντες υποδηλώνει ότι δεν αναστοχάζονται σε βάθος σε ό, τι αφορά την προσωπική τους εμπλοκή και το προσωπικό τους μερίδιο ευθύνης στα συγκεκριμένα σημεία.

Σε αρκετές επίσης περιπτώσεις οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα αναστοχαστικά τους κείμενα στα **συναισθήματα των μαθητών** τους κατά τη διάρκεια εφαρμογής του project. Σε δώδεκα συνολικά περιπτώσεις αναφέρονται μεταξύ άλλων ως συναισθήματα η κούραση, η πλήξη, η δυσαρέσκεια των μαθητών.

*«Όμως υπήρχαν και κάποιοι μαθητές που πολλές φορές έδειχναν να **βαριούνται**.» (Σ.Γ., Α' τάξη)*

*«Βέβαια υπήρχαν κάποια παιδιά που χρειάζονταν βοήθεια και περαιτέρω επεξήγηση σε αναγραμματισμούς γιατί ήταν λίγο αδύναμα στην γλώσσα αρχικά βέβαια επειδή δεν είναι συνηθισμένα σε ενασχόληση με project είχαν όπως είπα κάποιες **«βαριεστημένες» αντιδράσεις**». (Β.Δ., Β' τάξη)*

Προκύπτει συνεπώς ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δε διστάζουν να αναφέρουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα των μαθητών. Το γεγονός μάλιστα ότι οι υποψήφιοι

εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και επιπλέον να στοχάζονται σχετικά με τα συναισθήματα και τη στάση των μαθητών τους αποτελεί ένα ιδιαίτερα θετικό σημείο για το επίπεδο της αναστοχαστικής τους σκέψης. Μάλιστα αναφέρονται, όπως προκύπτει, σε περισσότερες περιπτώσεις στα συναισθήματα των μαθητών τους παρά στα δικά τους συναισθήματα, όσον αφορά τα αρνητικά σημεία από την εφαρμογή του project. Αναδεικνύεται συνεπώς στο σημείο αυτό ως πιθανή πεποίθηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών ότι δε φέρουν προσωπική ευθύνη για τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών τους, αφού αυτά οφείλονται σε παράγοντες, όπως το θέμα, τα υλικά του project, καθώς και ότι η αναφορά αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών δε θα επηρεάσει τόσο αρνητικά τον αξιολογητή, όσο ίσως θα επηρέαζε η αναφορά αρνητικών συναισθημάτων των ίδιων των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή του project.

Επιπρόσθετη σημασιολογική λειτουργία που αποδίδεται στο γραμματικό υποκείμενο «**οι μαθητές**» σε οχτώ συνολικά περιπτώσεις είναι αυτή της «**ανάγκης – υποχρέωσης**». Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι και οι οχτώ περιπτώσεις εντοπίζονται στον άξονα «κατανόηση περιεχομένου» και αφορούν σε ενέργειες που οι μαθητές καλούνταν να πραγματοποιήσουν στο πλαίσιο συγκεκριμένων δραστηριοτήτων του project.

«Στη μόνη που δυσκολεύτηκαν ήταν η δραστηριότητα κατά την οποία κλήθηκαν να προτείνουν τρόπους διαχείρισης κάποιων προβληματικών καταστάσεων. Εκεί δεν είχαν πολλές ιδέες.» (Ο.Μ., Β' τάξη)

Η χρήση, ωστόσο, των συγκεκριμένων ρηματικών εκφράσεων προβάλλει ίσως μια διδακτική διαδικασία κατά την οποία ο προγραμματισμός του project ανήκει εξ ολοκλήρου στον εκπαιδευτικό. Ως εκ τούτου οι μαθητές δεν έχουν προσωπική εμπλοκή στον σχεδιασμό της δράσης και περιορίζονται κατ' επέκταση στο να εκτελούν οδηγίες στο πλαίσιο συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που τους ανατίθενται. Η παραπάνω εκπαιδευτική συνθήκη έρχεται σαφώς σε πλήρη αντίθεση με τις θεωρητικές αρχές της μεθόδου του project, η οποία προωθεί ανοιχτές διαδικασίες μάθησης και ενισχύει την αυτόνομη μάθηση και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του project.

Σε επτά περιπτώσεις το γραμματικό υποκείμενο «οι μαθητές» συνοδεύεται από ρήματα που δηλώνουν «**δράση**».

*«Κάθε ομάδα, λοιπόν, στη συγκεκριμένη δραστηριότητα φάνηκε να μην μπορεί να συγκεντρωθεί να **μιλάνε** μεταξύ τους και όταν τελικά συγκεντρώνονταν στο γραπτό τους, ήταν ιδιαίτερα αργοί και έδειχναν μια δυσκολία στο να εκφράσουν τις απόψεις τους.» (P.M., Β' τάξη)*

*«Υπήρχαν ωστόσο στιγμές που κάποιοι μαθητές οι οποίοι ήταν πάντα ανήσυχοι, **δημιουργούσαν φασαρία...**» (A.T., Β' τάξη)*

Οι περισσότερες αναφορές, όπως φαίνεται και από τα δύο ενδεικτικά παραπάνω αποσπάσματα, αφορούν σε δράσεις των μαθητών που καθίστανται προβληματικές για τη διαδικασία διεξαγωγής του project. Ειδικότερα, οι μαθητές παρουσιάζονται να δρουν με τρόπο που διαταράσσει την τάξη, δημιουργώντας συχνά προβλήματα πειθαρχίας και θέτοντας εμπόδια στην ομαλή διεξαγωγή του project.

Σε εφτά επιπλέον περιπτώσεις προβάλλονται βάσει της σημασιολογικής λειτουργίας των ρημάτων οι «**προθέσεις- προσδοκίες**» του γραμματικού υποκειμένου «**οι μαθητές**». Συγκεκριμένα, με τη χρήση του αρνητικού μορίου «δεν» δηλώνεται κυρίως μια έλλειψη προθυμίας των μαθητών σχετικά με διάφορες δράσεις του προγράμματος.

*«Μόνο ένας μαθητής σε κάποιες δραστηριότητες τριών διδακτικών ωρών που ασχοληθήκαμε με το project **δεν ήθελε** να συμμετέχει και μου **ζήτησε** να ασχοληθεί με τις δραστηριότητες κάποιου μαθήματος.» (Ξ.Μ., Β' τάξη)*

*«Υπήρχαν ωστόσο στιγμές που κάποιοι μαθητές ... **αρνιούνταν** να κάνουν τις δραστηριότητες που τους είχα αναθέσει.» (A.T., Β' τάξη)*

Η αμέσως επόμενη σημασιολογική λειτουργία που αποδίδεται συχνότερα στο υποκείμενο «**οι μαθητές**» είναι αυτή της «**δυνατότητας- ικανότητας**». Η συγκεκριμένη αντιστοιχία του υποκειμένου «οι μαθητές» με ρήματα που δηλώνουν δυνατότητα- ικανότητα εντοπίζεται σε έξι περιπτώσεις, οι πέντε εκ των οποίων περιλαμβάνονται στη θεματική ενότητα της «κατανόησης περιεχομένου».

*«...οι μαθητές **δεν ήταν ικανοί** να πραγματοποιήσουν λεπτές κινήσεις, με αποτέλεσμα να **μην μπορούν** να τεντώσουν αρκετά το ρυζόχαρτο και να πρέπει να το κάνω εξ ολοκλήρου εγώ.» (A.K., Γ' τάξη)*

«Φάνηκε να δυσκολεύονται να πουν με δικά τους λόγια το περιεχόμενο των ποιημάτων και εκεί που δεν μπορούσαν καθόλου να ανταπεξέλθουν ήταν οι παροιμίες όπου δεν φάνηκε να μπορούν να πουν με ευκολία αν ο ήλιος είχε αρνητική ή θετική σημασία.» (P.M., Β' τάξη)

Η αναφορά στην αδυναμία των μαθητών να φέρουν εις πέρας ορισμένες δραστηριότητες του project δεν είναι τυχαία στον συγκεκριμένο άξονα, αφού οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναστοχαστούν σχετικά με το επίπεδο κατανόησης των σημείων του project εκ μέρους των μαθητών και να καταγράψουν επομένως σημεία στα οποία οι μαθητές δεν μπόρεσαν να ανταπεξέλθουν εύκολα.

Ακόμη, το γραμματικό υποκείμενο «**οι μαθητές**» συνοδεύεται σε πέντε περιπτώσεις από **λεκτικά ρήματα** ή **ρήματα έκφρασης** (π.χ. «προτείνω», «παραπονιέμαι» κλπ.). Μέσω των συγκεκριμένων ρημάτων δηλώνεται η έλλειψη προτάσεων εκ μέρους των μαθητών αλλά και αρνητικές του δηλώσεις σε διάφορα σημεία του project, ενώ μέσω ρημάτων που δηλώνουν «**γνώση**» οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ορισμένες δυσκολίες των μαθητών σε γνωστικά τους κενά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει τέλος το γεγονός ότι για πρώτη φορά εμφανίζεται στο γραμματικό υποκείμενο «**οι μαθητές**» μια νέα σημασιολογική κατηγορία που αφορά στις **προϋπάρχουσες εμπειρίες** των μαθητών. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε τέσσερις περιπτώσεις κάνουν λόγο για προϋπάρχουσες συνήθειες και εμπειρίες των μαθητών και για το πώς αυτές δυσχέραιναν ορισμένες φορές την αποτελεσματική εφαρμογή του project.

«Επειδή δεν είχαν δουλέψει ξανά σε ομάδες καθώς βρίσκονται ακόμη σε μικρή τάξη όταν ήταν απαραίτητο για την υλοποίηση κάποιας δραστηριότητας να συνεργαστούν και να μοιραστούν κάποια υλικά δημιουργούνταν φασαρία.» (Ξ.Μ., Β' τάξη)

«Οι μαθητές έδειξαν να δυσκολεύονται στη διαδικασία της εκτέλεσης των πειραμάτων λόγω της απειρίας τους σε πειράματα.» (Σ.Χ., Δ' τάξη)

Μέσω της αναφοράς προϋπαρχουσών γνώσεων αποδίδονται κατά κάποιο τρόπο ευθύνες για τα αρνητικά σημεία του project στο μαθητικό παρελθόν των μαθητών και κατ' επέκταση στις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Με το να συνδέουν δηλαδή οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τα περισσότερο

προβληματικά σημεία του project με προϋπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών απομακρύνονται κατά κάποιο τρόπο από τις προσωπικές τους ευθύνες. Ωστόσο, αν και τονίζουν την προβληματική φύση ορισμένων συνηθειών των μαθητών, δεν αναφέρουν τρόπους και στρατηγικές που εφάρμοσαν, προκειμένου να αλλάξουν αυτές τις όχι και τόσο θετικές κατά τους ίδιους προϋπάρχουσες εμπειρίες. Επίσης, όπως φαίνεται από τον συγκεντρωτικό πίνακα των σημασιολογικών λειτουργιών, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών τους και πώς αυτές επηρέασαν αρνητικά σε κάποια σημεία του project, αλλά δεν αναφέρονται σε προσωπικές τους προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και το πώς μπορεί αυτές να επέδρασαν στη διδακτική διαδικασία.

Σημασιολογικές λειτουργίες της κατηγορίας των «άψυχων» υποκειμένων

Μεταβαίνοντας στην κατηγορία των «άψυχων υποκειμένων» προκύπτει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στα εν λόγω υποκείμενα τον μεγαλύτερο αριθμό **προβληματικών σημείων και δυσκολιών**. Πράγματι οι περιπτώσεις που εντάσσονται στην αντιστοιχία άψυχου υποκειμένου - προβληματικών σημείων υπερτερούν αριθμητικά των αντίστοιχων περιπτώσεων σε όλες τις κατηγορίες γραμματικών υποκειμένων. Σε σαράντα δύο συνολικά λοιπόν περιπτώσεις απρόσωποι και ουδέτεροι παράγοντες, όπως το θέμα, οι στόχοι, οι δραστηριότητες, ο χρόνος προβάλλονται ως σημεία πρόκλησης ορισμένων δυσκολιών για την εξέλιξη του project.

«Project με θεματολογία τόσο αφηρημένη, όπως είναι τα ανθρώπινα συναισθήματα, είναι λογικό να μην μπορεί να έχει ιδιαίτερα συγκεκριμένους στόχους. (Ο.Β., Γ' τάξη)

«Η συμμετοχή των μαθητών μειώνονταν όταν η διδασκαλία γινόταν δασκαλοκεντρική.» (Μ.Α., Β' τάξη)

Είναι πολύ πιθανόν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι μέσα από μια πιο απρόσωπη και ουδέτερη διατύπωση δεν αποδίδονται άμεσα ευθύνες σε κάποιο πρόσωπο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προβαίνουν δηλαδή σε μια αναφορά προβληματικών σημείων με τέτοιο τρόπο, χωρίς να δηλώνουν άμεσα το ποιος μπορεί να ευθύνεται για τα συγκεκριμένα σημεία. Αυτό μπορεί να οφείλεται, όπως προαναφέρθηκε, είτε στη συνήθεια και πεποίθηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών για μια πιο απρόσωπη και επίσημη γραφή στον ακαδημαϊκό χώρο είτε στην πρόθεση των

ίδιων να αποφύγουν την άμεση απόδοση ευθυνών στους εαυτούς τους ή στους μαθητές.

Η δεύτερη κατά σειρά σημασιολογική λειτουργία που εμφανίζεται σε μεγάλο αριθμό περιπτώσεων στην κατηγορία των «**άψυχων**» **υποκειμένων** είναι η «**αναφορά – διαπίστωση**». Σε είκοσι περιπτώσεις χρησιμοποιούνται δηλαδή άψυχα υποκείμενα για τη διατύπωση αναφορών – διαπιστώσεων. Η γλωσσική επιλογή μιας περισσότερο απρόσωπης διατύπωσης με τη χρήση άψυχων υποκειμένων προσδίδει στις αναστοχαστικές δηλώσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών ένα επίσημο ύφος γραφής με αποτέλεσμα να εκλαμβάνονται σημασιολογικά ως «αναφορές-διαπιστώσεις». Ο μεγάλος αριθμός αναφορών και διαπιστώσεων στην εν λόγω κατηγορία γραμματικών υποκειμένων συνδέεται μάλιστα ιδιαίτερα με την πρόθεση των υποψηφίων εκπαιδευτικών για έναν πιο επίσημο τρόπο γραφής που συνάδει με τις προσδοκίες της ακαδημαϊκής κοινότητας, προκειμένου να πετύχουν τη θετική επιρροή του αξιολογητή.

Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι η τάση των υποψηφίων εκπαιδευτικών να επιλέγουν ως γραμματικά υποκείμενα απρόσωπους και ουδέτερους παράγοντες συνεπάγεται την ύπαρξη έστω και μεμονωμένων περιπτώσεων σε κάθε σημασιολογική κατηγορία ρημάτων και ρηματικών εκφράσεων, οι οποίες ωστόσο δεν οδηγούν σε κάποια ειδικότερα συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί όλες τις σύγχρονες κοινωνίες, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στις προσπάθειες εκσυγχρονισμού και βελτιστοποίησης του γενικότερου προσανατολισμού, καθώς και των επιμέρους στόχων και περιεχομένων σπουδών των τμημάτων εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2006). Προς την κατεύθυνση αυτή το μοντέλο σπουδών των σύγχρονων παιδαγωγικών τμημάτων περιλαμβάνει τρεις βασικούς τομείς · ο πρώτος εξ αυτών αφορά τη γνωστική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών αναφορικά με τα επιμέρους αντικείμενα διδασκαλίας, ο δεύτερος εστιάζει στη θεωρητική κατάρτιση σχετικά με ζητήματα παιδαγωγικού χαρακτήρα και ο τρίτος περιλαμβάνει την πρακτική άσκηση, την εντρύφηση δηλαδή των υποψηφίων εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα (Ξωχέλλης, 2006). Οι προαναφερθέντες, ωστόσο, τομείς δε συνιστούν διακριτά αλλά αντίθετα αλληλένδετα επίπεδα εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την επιθυμητή σύνδεση μεταξύ των θεωρητικών και πρακτικών παιδαγωγικών ζητημάτων (Μιχαλοπούλου, 2013).

Η αναγκαία αυτή σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης προάγεται επαρκέστερα μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας, μιας διαδικασίας που προωθείται όλο και περισσότερο από τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως πρακτική και κατ' επέκταση ως τρόπος σκέψης (Tsangaridou & O'Sullivan, 1994). Είναι γεγονός ότι η διαδικασία του αναστοχασμού ωθεί τον υποψήφιο εκπαιδευτικό σε μια αέναη διαδικασία αυτοαμφισβήτησης και αυτογνωσίας, η οποία καθίσταται εξίσου σημαντική με τις όποιες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Kirkland, 2003). Ενδεικτικές μάλιστα της προσπάθειας καλλιέργειας του αναστοχαστικού τρόπου σκέψης συνιστούν οι ποικίλες τεχνικές που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και τα γραπτά αναστοχαστικά κείμενα ή αλλιώς τα γραπτά ημερολόγια. Πρόκειται για ένα «υβριδικό» είδος κειμένων που συνδυάζει στοιχεία των αυτοβιογραφικών αφηγήσεων και των ακαδημαϊκών εργασιών (Βασιλάκη, 2014) και το οποίο μπορεί να διερευνηθεί ως προς ποικίλες διαστάσεις της εκπαιδευτικής

πραγματικότητας, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες για ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη τα γραπτά αναστοχαστικά κείμενα των σαράντα υποψηφίων εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας διερευνήθηκαν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, μέσω της μεθόδου της ανάλυσης λόγου, οδηγώντας στην εξαγωγή σημαντικών αποτελεσμάτων, τα οποία εκτείνονται σε τρεις επιμέρους άξονες:

α) τον τρόπο που οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδακτική μέθοδο project,

β) το επίπεδο της αναστοχαστικής σκέψης των υποψηφίων εκπαιδευτικών και

γ) τον γενικότερο τρόπο γλωσσικής έκφρασης των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του αναστοχαστικού τύπου κειμένων.

Ειδικότερα, εξετάζοντας συνολικά τα αποτελέσματα της ανάλυσης των σχέσεων των γραμματικών υποκειμένων και των αντίστοιχων σημασιολογικών λειτουργιών, που αποδίδονται μέσω των ρημάτων και των ρηματικών εκφράσεων σε καθένα από αυτά, προκύπτει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στο πλαίσιο της διδακτικής μεθόδου project ως έντονα οργανωτικό και συντονιστικό. Αναλυτικότερα, κατασκευάζεται κατά κύριο λόγο η ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου σχεδόν τον σχεδιασμό του project, καθορίζοντας τις πτυχές του υπό μελέτη θέματος, τους στόχους και τις δράσεις, τα υλικά, καθώς και τα σαφή χρονικά πλαίσια διεξαγωγής του. Αν και αναδεικνύεται συνεπώς ένα υψηλό επίπεδο προετοιμασίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών, απαραίτητο για την επιτυχή εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, η εκ των προτέρων πλήρης οριοθέτηση του προγράμματος, χωρίς περιθώρια αναπροσαρμογής, δεν παύει να ελλοχεύει κινδύνους για τη θετική ανταπόκριση των μαθητών και κατ' επέκταση για την αποτελεσματικότητα της εν λόγω μεθόδου. Με άλλα λόγια, προβάλλοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως έντονα κυρίαρχο και πρωταγωνιστικό, παραγκωνίζεται η ελευθερία επιλογών και η συμμετοχή των μαθητών σε μια από κοινού διαμόρφωση του προγράμματος και διαστρεβλώνεται κατ' επέκταση η ουσία και οι πρωταρχικοί σκοποί της μεθόδου project (Καλδή, 2008· Ματσαγούρας, 2012· Χρυσafiδης, 2006).

Επιπρόσθετο καίριο σημείο της προβαλλόμενης ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών συνιστά αυτό της επιτακτικής δράσης με σκοπό τη διευθέτηση των προβληματικών σημείων κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος project. Συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προβάλλονται να ωθούνται στην ανάληψη υποχρεωτικών δράσεων, οι οποίες επιτάσσονται ως επί το πλείστον από δυσμενείς συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόκειται κατά κύριο λόγο για συνθήκες που αφορούν στη διατάραξη της πειθαρχίας, στην παρέκκλιση από τον αρχικό ιδίως χρονικό προγραμματισμό, στην αδυναμία κατανόησης ορισμένων καίριων σημείων και οι οποίες, διαταράσσοντας εμφανώς την ομαλή πορεία διεξαγωγής του project, απαιτούν την άμεση παρέμβαση του υποψηφίου εκπαιδευτικού. Ωστόσο, προβάλλοντας οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί την παρέμβασή τους ως υποχρεωτική και αναγκαία, αποποιούνται κατά κάποιο τρόπο τις ευθύνες από την υιοθέτηση και την εφαρμογή μιας όχι και τόσο αποτελεσματικής στρατηγικής διαχείρισης προβλημάτων. Με άλλα λόγια, ο υποψήφιος εκπαιδευτικός παρουσιάζεται να αναλαμβάνει δράσεις, οι οποίες αν και αντίκεινται στις προσωπικές του προσδοκίες και επιδιώξεις, συχνά συνιστούν μονόδρομο για την αντιμετώπιση μια δυσχερούς κατάστασης. Πέρα σαφώς από την αποποίηση ευθυνών, η ανάληψη αναγκαστικής δράσης μαρτυρά δευτερευόντως και μία ίσως έλλειψη εναλλακτικών λύσεων και στρατηγικών με σκοπό την αντιμετώπιση των όποιων προβληματικών σημείων.

Η προαναφερθείσα διάσταση της υποχρεωτικής δράσης συνδέεται άμεσα επίσης με το γεγονός ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τείνουν να συνδέουν τον εαυτό τους με δράσεις που αποσκοπούν στη διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων, χωρίς να αναλογίζονται τόσο δράσεις τους που οδήγησαν πιθανόν στην πρόκληση των προβληματικών αυτών σημείων. Γενικότερα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με θετικό πρόσημο τη δράση τους, καθώς και τη συνολική πορεία διεξαγωγής του project στο πλαίσιο των γραπτών αναστοχαστικών τους κειμένων. Η στάση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αναστοχαστικής διαδικασίας χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα θετική και από σχετική έρευνα που διεξήγαγαν οι Kaldi & Pyrgiotakis (2009), στο πλαίσιο της οποίας το σύνολο σχεδόν των υποψηφίων εκπαιδευτικών έκρινε τη διδασκαλία ως πετυχημένη και αποτελεσματική. Ακόμη λοιπόν και στον ελάχιστο αριθμό αναφορών σε προβληματικά σημεία κατά την εφαρμογή του project οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη φέρουν προσωπική ευθύνη. Οι μόνες ίσως περιπτώσεις που αποδίδουν μια αρνητική χροιά στην

προσωπική τους δράση είναι αυτές που αφορούν στην αδυναμία ακριβούς προσαρμογής των στόχων και του περιεχομένου του project στο γνωστικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η παραπάνω ωστόσο αδυναμία δικαιολογείται από τους ίδιους λόγω της μη γνώσης του επιπέδου της τάξης.

Γενικότερα πάντως, η άμεση αναφορά των υποψηφίων εκπαιδευτικών στον εαυτό τους μέσω του γραμματικού υποκειμένου «εγώ» εντοπίζεται σε περιορισμένο αριθμό περιπτώσεων συγκριτικά με αντίστοιχες αναφορές στους μαθητές ή σε απρόσωπους παράγοντες, οι οποίοι κατέχουν τη θέση του γραμματικού υποκειμένου στην πλειοψηφία των προτάσεων με αρνητική τάση και κωδικό R-. Η παραπάνω παρατήρηση μπορεί να λάβει τρεις πιθανές ερμηνείες στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Η πρώτη αφορά μια ειλικρινή ίσως πεποίθηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών ότι δεν ευθύνονται οι ίδιοι για τα προβληματικά σημεία, τα περισσότερα εκ των οποίων, όπως επισημαίνεται και από τους Kaldi & Pyrgiotakis (2009), σχετίζονται με την πειθαρχία της τάξης, τον χρόνο διδασκαλίας και άλλα απροσδόκητα γεγονότα κατά τη διάρκεια εφαρμογής του project.

Η δεύτερη ερμηνεία εκπορεύεται από την αξιολόγηση των υπό ανάλυση γραπτών αναστοχαστικών κειμένων και σχετίζεται με την κατασκευή εκ μέρους των υποψηφίων εκπαιδευτικών μιας ταυτότητας, η οποία βρίσκεται σε συμφωνία με τις αρχές της εν λόγω μεθόδου και κατ' επέκταση με τις προσδοκίες του αξιολογητή, προκειμένου να πετύχουν τη θετική αξιολόγησή του. Τη διάσταση της προβαλλόμενης ταυτότητας στο πλαίσιο των αναστοχαστικών κειμένων μελέτησε σε έρευνά της η Wharton (2012), η οποία επιβεβαίωσε ότι τα αναστοχαστικά υποκείμενα χρησιμοποιούν μια ποικιλία από στρατηγικές για να προστατεύσουν τους εαυτούς τους και να μειώσουν τις απειλές που περιλαμβάνονται στην παραδοχή μιας αδυναμίας. Η ίδια μάλιστα διατείνεται ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, ακόμα και όταν αναφέρουν αποτυχίες και αβεβαιότητες, το κάνουν διότι κρίνουν ότι ο εντοπισμός προβληματικών σημείων είναι απαραίτητος στο πλαίσιο της αναστοχαστικής διαδικασίας, προκειμένου να επηρεάσουν θετικά τον αξιολογητή (Wharton, 2012). Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τείνουν να δικαιολογούν την εμφάνιση των όποιων προβληματικών σημείων ή να ισχυρίζονται ότι οι δυσμενείς αυτές καταστάσεις διευθετήθηκαν άμεσα, χωρίς να εμποδίσουν τη συνολική πορεία διεξαγωγής του project.

Η τρίτη τέλος ερμηνεία συνδέεται ίσως με μια πρόθεση των υποψηφίων εκπαιδευτικών να προσδώσουν στα γραπτά αναστοχαστικά τους κείμενα ένα απρόσωπο και κατά τους ίδιους περισσότερο αντικειμενικό ύφος γραφής. Λαμβάνοντας ίσως υπόψη τις ακαδημαϊκές συμβάσεις για έναν πιο σοβαρό και απρόσωπο τρόπο έκφρασης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν ακόμη και στο πλαίσιο του αναστοχαστικού τύπου κειμένων μια περισσότερο επίσημη και τυποποιημένη γλώσσα, επιλέγοντας απρόσωπη ή παθητική σύνταξη σε αρκετό αριθμό προτάσεων. Προκύπτει συνεπώς, όπως άλλωστε επισημαίνεται και από τον Hyland (2002) σε έρευνά του σχετικά με τις συγγραφικές ταυτότητες στο ακαδημαϊκό γράψιμο, ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κρίνουν ίσως ακατάλληλη την πρωτοπρόσωπη διατύπωση ή αισθάνονται άβολα με την προβολή μιας ισχυρής συγγραφικής ταυτότητας που συνοδεύει συχνά τη χρήση του πρώτου προσώπου.

Πέρα από την περιορισμένη χρήση του πρώτου προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας στον ενικό αριθμό, μικρή συχνότητα εμφάνισης εντοπίζεται επίσης και για το πρώτο πρόσωπο της προαναφερθείσας αντωνυμίας στον πληθυντικό αριθμό μέσω του γραμματικού υποκειμένου «εμείς». Το γεγονός ωστόσο, ότι στις περισσότερες περιπτώσεις χρήσης του γραμματικού υποκειμένου «εμείς» οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν δράσεις που αφορούν είτε στον σχεδιασμό είτε στην υλοποίηση του προγράμματος project, αναδεικνύει μια συλλογική αντίληψη και ένα συνεργατικό πνεύμα στο πλαίσιο της διδακτικής μεθόδου project. Ενδιαφέρον προκαλεί μάλιστα το γεγονός ότι ο περιορισμένος αριθμός προβληματικών σημείων που αποδίδονται στο γραμματικό υποκείμενο «εμείς» είναι αντίστοιχος με αυτόν των προβληματικών σημείων που αποδίδονται στο γραμματικό υποκείμενο «εγώ». Προκύπτει συνεπώς ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να συνδέσουν τις όποιες δυσκολίες και προβληματικά σημεία με το σύνολο, διότι είναι πολύ πιθανόν να θεωρούν ότι ως μέλη της ομάδας επιρρίπτουν κατά κάποιο τρόπο έμμεσες ευθύνες και στους εαυτούς τους. Η παραπάνω παρατήρηση φαίνεται να διαφέρει ωστόσο από τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η Wharton (2012), σύμφωνα με τα οποία τα αναστοχαστικά υποκείμενα ήταν πολύ περισσότερο πρόθυμα να συνδέσουν τα δύσκολα θέματα με όλη την ομάδα παρά με τους ίδιους τους εαυτούς.

Πέρα από τις δράσεις και τους ρόλους που υιοθετούν βάσει των γλωσσικών τους επιλογών οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, επιπρόσθετες πληροφορίες αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη διδακτική μέθοδο project προκύπτουν και από τη

συχνότητα χρήσης, αλλά και τις ενέργειες που αποδίδονται στο γραμματικό υποκείμενο «οι μαθητές». Ιδιαίτερα θετικό κρίνεται το γεγονός ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους τα συναισθήματα, τις προσδοκίες και τις προθέσεις των μαθητών τους κατά τη διάρκεια εφαρμογής του project. Αναγνωρίζουν δηλαδή τον παράγοντα «μαθητής» ως ενεργητικό και καθοριστικό για την πορεία διεξαγωγής του project. Αν και αποδίδουν τον σχεδιασμό του project αποκλειστικά στους ίδιους, προβάλλουν τη διαδικασία εκτέλεσής του να άπτεται των ενδιαφερόντων, των επιθυμιών και των συναισθημάτων των μαθητών, κάτι που συμφωνεί με τις γενικότερες θεωρητικές αρχές της μεθόδου. Η ανάληψη ωστόσο προσωπικής ευθύνης για τον σχεδιασμό του project και παράλληλα η σύνδεση της διαδικασίας εκτέλεσής του κατά κύριο λόγο με τους μαθητές σχετίζεται άμεσα με το γεγονός ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τείνουν να εντοπίζουν τα περισσότερα προβληματικά σημεία στην εφαρμογή του project και όχι τόσο στον σχεδιασμό του.

Ειδικότερα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνδέουν στον μεγαλύτερο αριθμό περιπτώσεων το γραμματικό υποκείμενο «οι μαθητές» με δυσκολίες, με αρνητικά συναισθήματα και προβληματικές δράσεις που δυσχεραίνουν την ομαλή πορεία διεξαγωγής του project. Φαίνεται λοιπόν ότι οι ίδιοι θεωρούν τις γνωστικές αδυναμίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους ως τη γενεσιουργό αιτία των περισσότερο προβληματικών καταστάσεων. Προκύπτει μάλιστα ότι στις περισσότερες περιπτώσεις προσεγγίζουν επιφανειακά τις όποιες προβληματικές καταστάσεις, χωρίς να αναζητούν τα βαθύτερα αίτια, βασικοί παράγοντες των οποίων δεν αποτελούν αποκλειστικά και μόνο οι μαθητές αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Με άλλα λόγια, αν και οι δυσκολίες γνωστικής φύσης ή τα προβλήματα πειθαρχίας αποδίδονται γλωσσικά στο πλαίσιο των αναστοχαστικών κειμένων κυρίως στους μαθητές, αυτό δε σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε φέρει ευθύνη για την έλλειψη ίσως μιας επιθυμητής διαφοροποίησης και προσαρμογής του προγράμματος στις δυνατότητες του κάθε μαθητή, καθώς και για τη μη διατήρηση με διάφορες τεχνικές της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν κατά κάποιο τρόπο τις δυσκολίες και τις προβληματικές δράσεις των μαθητών στις προϋπάρχουσες εμπειρίες και συνήθειές τους. Προσεγγίζουν δηλαδή τη μέθοδο project ως έναν εναλλακτικό τρόπο εργασίας, στον οποίο οι μαθητές φαίνεται να μην είναι συνηθισμένοι και γι' αυτό συχνά δυσανασχετούν, προβάλλοντας αρνητικές

αντιδράσεις. Βάσει αυτού υπονοείται ίσως μια επικριτική στάση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και συγκεκριμένα στην εφαρμογή παραδοσιακών και περισσότερων δασκαλοκεντρικών μεθόδων μάθησης.

Πέρα από το γραμματικό υποκείμενο «οι μαθητές» σε μεγάλο αριθμό αναφορών σε προβληματικά σημεία, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως γραμματικά υποκείμενα «άψυχους» και απρόσωπους παράγοντες. Η επιλογή των συγκεκριμένων υποκειμένων μαρτυρά ίσως μια πρόθεση των υποψηφίων εκπαιδευτικών να μην αποδώσουν άμεσα ευθύνες σε κάποιο πρόσωπο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προβάλλουν τα όποια αρνητικά σημεία με έναν πιο έμμεσο και ουδέτερο τρόπο. «Άψυχα» και απρόσωπα υποκείμενα χρησιμοποιούνται επίσης με μεγάλη συχνότητα από τους υποψηφίους και στη διατύπωση διαφόρων γενικών αναφορών και διαπιστώσεων σχετικά με την εφαρμογή του project. Η συγκεκριμένη παρατήρηση συνδέεται άμεσα με τη διάσταση της υιοθέτησης μιας γλωσσικής ταυτότητας, η οποία βρίσκεται σε συμφωνία με τις αρχές του ακαδημαϊκού γραπτού λόγου. Σύμφωνα άλλωστε και με τον Boud (2001) η προσδοκία μιας κοινότητας για έναν συγκεκριμένο τύπο γραφής μπορεί σαφώς να επηρεάσει αυτό που γράφουμε ή ακόμα και αυτό που επιτρέπουμε στον εαυτό μας να σκεφτεί.

Βάσει των όσων έχουν προαναφερθεί προκύπτει συνεπώς ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε ελάχιστες περιπτώσεις αγγίζουν τα υψηλότερα επίπεδα αναστοχασμού, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες σύμφωνα με τις οποίες οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σπανίως φτάνουν στο επίπεδο του κριτικού αναστοχασμού (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013· Kaldi & Pyrgiotakis, 2009). Η παραπάνω θέση ισχυροποιείται σε ένα πρώτο στάδιο από το γεγονός ότι στο παρόν αναλυθέν υλικό εντοπίζονται πολύ λιγότερες αναφορές με αρνητική τάση και κωδικό R- από τις αναφορές με θετική τάση και κωδικό R+. Όπως επισημαίνεται άλλωστε και από τους Kaldi & Pyrgiotaki σε έρευνα που διεξήγαγαν το 2009 σχετικά με την αναστοχαστική πρακτική, παρόλο που η πλειοψηφία των υποψηφίων εκπαιδευτικών συνάντησαν δυσκολίες κατά την εφαρμογή του project, ελάχιστοι από αυτούς προέβησαν στο πλαίσιο των γραπτών αναστοχαστικών τους κειμένων στην αναφορά και κριτική ανάλυση των συγκεκριμένων δυσκολιών. Δεδομένου μάλιστα ότι η έννοια του προβλήματος είναι άμεσα συνυφασμένη με τη φύση του αναστοχασμού (Loughran, 2002) προκύπτει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει

πλήρως την ουσία και τους στόχους της αναστοχαστικής πρακτικής. Ακόμη και όσοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναστοχαζόνται πάνω στα προβληματικά σημεία της διαδικασίας εφαρμογής του project εστιάζουν, όπως προέκυψε από την αντιστοιχία γραμματικών υποκειμένων και σημασιολογικών λειτουργιών, περισσότερο στις αδυναμίες των μαθητών παρά στο τι θα μπορούσαν οι ίδιοι να κάνουν διαφορετικά προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές (Halim, Buang & Meerah, 2010). Με τη σύνδεση σαφώς των περισσότερων προβληματικών σημείων με τους μαθητές και άλλους ουδέτερους παράγοντες οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στην προσδοκία του αξιολογητή για την αναφορά προβλημάτων, αλλά αποφεύγουν την ανάληψη προσωπικών ευθυνών. Σύμφωνα με την Wharton (2012), η στρατηγική αυτή τους επιτρέπει να προχωρούν σε ένα βαθύτερο επίπεδο αναστοχασμού, χωρίς ωστόσο να παραδέχονται τη δική τους αδυναμία, κάτι που κατά τους ίδιους θα επηρέαζε αρνητικά τον αξιολογητή.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι παρατηρείται διαφοροποίηση της ποιότητας και του βάθους του αναστοχασμού ανάλογα με τη θεματική ενότητα. Για παράδειγμα οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καταγράφουν εκτενέστερα τις σκέψεις του στις ενότητες που αφορούν στο μαθητικό ενδιαφέρον ή στην κατανόηση του περιεχομένου από την ενότητα χρήσης υλικών ή εμπλοκής των μαθητικών ιδεών. Τη συγκεκριμένη διάσταση της αναστοχαστικής σκέψης επισημαίνει ο Lee (2005), σύμφωνα με τον οποίο η διαδικασία του αναστοχασμού εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως το είδος του αναστοχασμού, η θεματολογία, καθώς και οι επιμέρους ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις ειδικότερα φαίνεται να υπήρξαν ιδιαίτερα καθοδηγητικές για την προώθηση της αναστοχαστικής σκέψης των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Η βοηθητική αξία των καθοδηγητικών ερωτήσεων στη διαδικασία του αναστοχασμού έχει μάλιστα αναγνωριστεί από αρκετές σχετικές έρευνες (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013· Μιχαλοπούλου, 2013· Lee, 2005· Halim, Buang & Meerah, 2010).

Στις καθοδηγητικές ωστόσο ερωτήσεις εντοπίζεται και ένας από τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, ενώ υπάρχει ερώτηση που προτρέπει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν σχετικά με τα σημεία που δυσκόλεψαν τους μαθητές τους κατά την εφαρμογή του project, δεν υπάρχει αντίστοιχη ερώτηση για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ίδιοι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευτικοί της τάξης. Επιπρόσθετο περιορισμό αποτελεί επίσης το γεγονός ότι τα γραπτά αναστοχαστικά κείμενα που αναλυθήκαν στο πλαίσιο της

παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελούν μέρος υλικού που αξιολογείται από τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του τετάρτου επιπέδου πρακτικής άσκησης. Η γνώση εκ μέρους των υποψηφίων εκπαιδευτικών ότι τα αναστοχαστικά κείμενά τους αξιολογούνται δημιουργεί αναπόφευκτα κάποιες επιφυλάξεις για τον βαθμό αληθείας των αναστοχαστικών δηλώσεών τους. Τέλος, το ότι χρησιμοποιήθηκε δείγμα μόνο από το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας εμποδίζει εν μέρει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων αναφορικά με τον τρόπο πρόσληψης και αντιμετώπισης της διδακτικής μεθόδου project.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα είχε ίσως ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μελλοντικά μια συγκριτική θεώρηση των αντιστοιχιών γραμματικών υποκειμένων – σημασιολογικών λειτουργιών που εντοπίζονται στις θετικές και στις αρνητικές αναφορές των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των αναστοχαστικών τους κειμένων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με τη διδακτική μέθοδο project θα παρουσίαζε επίσης και μια μεγαλύτερου εύρους μελέτη των απόψεων υποψηφίων εκπαιδευτικών από διάφορα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ερευνητική προσπάθεια ενισχύεται η άποψη ότι η γλώσσα συνιστά καθρέφτη του εκάστοτε ομιλητή ή γράφοντος προσώπου. Η επιλογή ενός συγκεκριμένου γλωσσικού ύφους, καθώς και οι ιδιαίτερες γλωσσικές του επιλογές αντανakλούν τα βαθύτερα κίνητρα, τις προθέσεις, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις γενικότερες αντιλήψεις του. Κατ' επέκταση και στο πλαίσιο του γραπτού αναστοχασμού, όπως εξάλλου φάνηκε κι από την παρούσα μελέτη, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται μέσω της γλώσσας τον προβαλλόμενο εαυτό τους, τονίζοντας τα θετικά και επιθυμητά στοιχεία της διδακτικής τους ταυτότητας. Αναδεικνύεται συνεπώς η αξία του γραπτού αναστοχασμού, ο οποίος θα πρέπει να ενθαρρύνεται και να εξετάζεται πολύπλευρα, ώστε να παρέχει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των νέων εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ. (Επίμ.). (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αλαχιώτης, Σ. (2001). Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Βιβλίο για τον δάσκαλο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7 – 18.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ., & Καμαριανός Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 60 (ΙΕ), 99 – 120.
- Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2013). Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών. Στο Α. Ανδρούτσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 97-124). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, ΕΚΠΑ.
- Βασιλάκη, Ε. (2014). «Είσαι είκοσι δύο χρονών δάσκαλος ... Πιστεύω ότι πρέπει να έχεις έναν τρόπο να γράφεις»: Ακαδημαϊκός και προσωπικός λόγος στα αναστοχαστικά κείμενα μελλοντικών εκπαιδευτικών. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 34, 82 – 92.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). Πλευρές της ιστορίας της μεθόδου project. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σελ. 105 – 131). Αθήνα: Gutenberg
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Φ. Μητσοπούλου & Μ. Φίλοπούλου, Μετάφ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Δεδούλη, Μ. (2011). Βιωματική μάθηση-δραστηριότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Frey, K. (1986). *Η «μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη

- Helm, H. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές*. (Επιμ.: Κ. Χρυσαιφίδης, Ε. Κουτσουβάνου, Μετ.: Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Houssaye, J. (Επιμ.). (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. (Δ. Καρακατσάνη, Μετάφ.). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Ιππέκη, Β. (2009). *Εκπαίδευση και βιωματική μάθηση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη.
- Καλδή, Σ. (2008). Η διδακτική μέθοδος project στη σχολική τάξη: Χαρακτηριστικά και τρόποι διεξαγωγής στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 91 – 104.
- Κανάκης, Ι.Κ. (2006). *Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης σε ομάδες εργασίας. Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία. θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. (Τόμ. Β'). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. και συνεργάτες (2011). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Katz, L. & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος project: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. (Επιμ.: Μ. Κόνσολας, Μετ.: Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Ατραπός.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2005). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Στο *Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Επιμορφωτικό υλικό* (σελ. 8 – 13). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2013). Κριτήρια αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Στο Α. Ανδρούτσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 157 – 169). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, ΕΚΠΑ

- Μπερέρης, Π.Μ. (2005). Η αρχή της διαθεματικότητας ως θεωρία επιλογής , οργάνωσης και προσέγγισης της γνώσης. Στο *Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Επιμορφωτικό υλικό* (σελ. 14 – 16). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Παραδιά, Μ. & Μήτσης, Ν. (2011). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ.Α. & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Εισηγήσεις διημερίδων*, 88 – 101.
- Σφενδόνη – Μέντζου, Δ. (2003). *Πραγματισμός – Ορθολογισμός – Εμπειρισμός: Θεωρίες της Γνώσης*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου Ε. (2002). *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδερφών Κυριακίδη.
- Χατζοπούλου, Κ. & Κακανά, Δ-Μ. (2013). Υποστηρίζοντας το στοχασμό των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο Α. Ανδρούτσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 125 – 154). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, ΕΚΠΑ
- Χρυσafίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafίδης, Κ. (2011). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (2^η έκδ.)*. Αθήνα: Δίπτυχο

Ξένη Βιβλιογραφία

- Adler, S.A. (1990). The reflective practitioner and the Curriculum of teacher education. *Meeting of the Association of Teacher Educators*. Las Vegas.
- Boud, D. (2001). Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice. *New direction for adult and continuing education*, 90, 9-17.
- Ferraro, J.M. (2000). Reflective Practice and professional Development, *Eric Digest*. 1-7.
Ανακτήθηκε από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449120.pdf>.
- Gay, G. & Kirkland, K. (2003). Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice*, 42 (3), 181 – 187.
- Gee, J.P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Halim, L., Buang, N. A. & Meerah, S.M. (2010). Guiding Student Teachers to be Reflective. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 544 – 550.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9 (1), 37 – 51.
- Hyland, K. (2002). Options of identity in academic writing. *ELT Journal*, 56(4), 351 – 358.
- Kaldi, S. & Pyrgiotakis, G. (2009). Student Teachers' Reflections of Teaching during School Teaching Practice. *The International Journal of Learning*, 16(9), 185 – 196.
- Kaldi, S., Filippatou, D. & Govaris, C. (2011). Project – based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3 – 13*, 39 (1), 35 – 47.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College Record*, 19, 319 – 335.
- Lee, H.J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699 – 715.
- Loughran, J. J (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53 (1), 33 – 43.
- Minott, M.A. (2008). Valli's Typology of Reflection And The Analysis of Pre – Service Teachers' Reflective Journals. *Australian Journal of Teacher Education*, 33 (5), 55 – 65.

- Paltridge, B. (2006). *Discourse Analysis: An Introduction*. London, New York: Continuum.
- Parsons, M. & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (1). 95 – 116.
- Pedro, J.Y. (2005). Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meaning of reflective practice. *Reflective practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6(1), 49 – 66.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teacher college record*, 104 (4), 842-866.
- Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project – based learning*. California.
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1994). Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among pre service physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (1), 13 – 33.
- Ushioda, E. (2008). *Using I- statement analysis to explore autonomy and change*. CUTE 2 Research Report. <http://echinuk.org/cases2/cute2/research.htm>
- Ushioda, E. (2010). *Researching growth in autonomy through I- statement analysis*. In B. O' Rourke and L. Carson (eds), *Language Learner Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom* (pp.45–62). Bern: Peter Lang.
- Wharton, S. (2012). Presenting a united front: assessed reflective writing on a group experience. *Reflective Practice: International and Myltidisciplinary Perspectives*, 13 (4), 489 – 501.
- Yesilbursa, A. (2011). Reflection at the Interface of Theory and Practice: an Analysis of Pre-Service English Language Teacher's Written Reflections. *Australian Journal of teacher education*, 36 (3), 103 – 116.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

▪ ΕΝΤΥΠΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Αξιολόγηση / εκτίμηση του project

1. Ανάλυση και εκτίμηση των μαθητικών δραστηριοτήτων / ενεργειών (Τι έκαναν οι μαθητές; Τι στοιχεία έχω για το αν επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι;):
 - Ποιο ήταν το μαθητικό ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες του project;
 - Ανταποκρίνονταν οι δραστηριότητες στις δυνατότητες των μαθητών;
 - Ποια ήταν η κατανόηση των μαθητών για την ασχολία τους με το συγκεκριμένο project και τα κύρια σημεία της θεματικής ενότητας;
 - Μπόρεσαν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τα προγραμματισμένα υλικά και μέσα;
 - Ποιος ο βαθμός ικανοποίησής τους σχετικά με την ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο project;

2. Ανάλυση και εκτίμηση των διδακτικών ενεργειών (Τι έμαθα από την εφαρμογή αυτού του project; Τι στοιχεία έχω για το αν βοήθησα ή εμπόδισα τη μαθησιακή διαδικασία;):
 - Ήταν οι διδακτικοί στόχοι κατάλληλοι (πολλοί, λίγοι, δύσκολοι, εύκολοι, συγκεκριμένοι, συγκεκριμένοι, κλπ.);
 - Πώς διατήρησα το ενδιαφέρον των μαθητών για το project;
 - Τηρήθηκε ο χρονικός προγραμματισμός και γιατί;
 - Πώς παρουσιάστηκε το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας του project (έγιναν ξεκάθαρες εξηγήσεις και επεξηγήσεις με κατάλληλο τόνο φωνής και ρυθμό παρουσίας);
 - Σε ποια σημεία του project δυσκολεύτηκαν οι μαθητές;
 - Σε ποια σημεία του project υποστήριξα / βοήθησα τους μαθητές;
 - Σε ποια σημεία του project ανέπτυξα τις ιδέες των μαθητών;
 - Ποιες ήταν οι προσδοκίες από τους μαθητές και εάν επιτεύχθηκαν;

3. Μελλοντικές εφαρμογές
 - Τι έμαθα από το συγκεκριμένο project για εφαρμογή αυτής της διδακτικής μεθόδου στο μέλλον;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000138206